

Érase una Vez un Espantaproyectos

Estrategias Didácticas para Fortalecer la Convivencia Pacífica en

el Grado Primero



Gloria Inés Salcedo García

UNIVERSIDAD DEL CAUCA
FACULTAD DE CIENCIAS NATURALES, EXACTAS Y DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACION
LÍNEA DE PROFUNDIZACIÓN – PEDAGOGÍA DE LA LECTURA Y ESCRITURA
PROGRAMA DE BECAS PARA LA EXCELENCIA DOCENTE
MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL
GUADALAJARA DE BUGA, SEPTIEMBRE DE 2017

Érase una Vez un Espantaprobemas

Estrategias Didácticas para Fortalecer la Convivencia Pacífica en

el Grado Primero

Trabajo para optar al título de MAGISTER EN EDUCACION – MODALIDAD
PROFUNDIZACIÓN

Gloria Inés Salcedo García

Director

Mg. Fernando José Henao Franco

UNIVERSIDAD DEL CAUCA
FACULTAD DE CIENCIAS NATURALES, EXACTAS Y DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACION
LÍNEA DE PROFUNDIZACIÓN – PEDAGOGÍA DE LA LECTURA Y ESCRITURA
PROGRAMA DE BECAS PARA LA EXCELENCIA DOCENTE
MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL
GUADALAJARA DE BUGA, SEPTIEMBRE DE 2017

Nota de aceptación

Director _____

Mg. Fernando José Henao Franco

Jurado _____

Mg. Socorro Aguirre

Jurado _____

Mg. Viviana Castro

Fecha y lugar de sustentación: Popayán, 16 de Septiembre de 2.017

Dedicatoria

El esfuerzo, perseverancia y trabajo para llegar hasta aquí, lo dedico a mi esposo y mis hijos por su amor, comprensión y apoyo.

A mis padres por su ejemplo, y a mis hermanos por su ánimo.

Agradecimientos

Agradezco a mis estudiantes por hacer posible trabajar con y para ellos, a mi rector y compañeras de trabajo por su apoyo, a mi director de tesis por su acompañamiento, al MEN por la oportunidad dada y a la Universidad del Cauca por haber aceptado y realizado este reto con altura.

Resumen

La intervención pedagógica *Érase una vez un espantapájaros*, Estrategias didácticas para fortalecer la convivencia pacífica entre estudiantes de grado primero en la Institución Educativa Tulio Enrique Tascón Chambimbal, Sede Rafael Uribe Uribe de Guadalajara de Buga, busca la prevención de la agresión escolar y la resolución asertiva de conflictos en 10 niños y 6 niñas, entre 6 y 11 años, aportándoles herramientas que promueven destrezas para autocontrolarse, manejar y resolver conflictos por medios pacíficos para el respeto por los demás y por la naturaleza, tanto en el aula como fuera de ella. Es una experiencia significativa porque inicia desde el primer año de Básica Primaria, en zona rural caracterizada como comunidad afrocolombiana y por articular curricularmente las Competencias Ciudadanas para una formación integral y con profundo sentido de transformación. El proceso inició desde hace dos años en el marco de la Maestría en Educación Modalidad Profundización de la Universidad del Cauca, del Programa Becas para la Excelencia Docente, como una Investigación Acción que tiene enfoque en la Pedagogía Crítica. En su desarrollo se ha encontrado que los estudiantes fortalecen sus estrategias de manejo y resolución de conflictos, evitando la agresión escolar y la vulnerabilidad al acoso escolar, lo que impacta en la permanencia e inclusión de los niños. Asimismo, se ha observado una mejora en la participación en clases, con estudiantes empoderados y más alta autoestima, favoreciendo el desarrollo de las actividades escolares. El reto, además de continuar el trabajo con los padres de familia y los estudiantes, es ahora la ampliación de la intervención a toda la institución, con el fin de propiciar unos ambientes seguros y de mayor convivencia pacífica escolar.

Palabras clave: estrategias, Convivencia pacífica, resolución de conflictos, agresión escolar.

Abstract

The pedagogical intervention “Once upon a scare problems: Didactic strategies to strengthen the peaceful coexistence among first grade students” in the Tulio Enrique Tascón Chambimbal Educational Institution, Sede Rafael Uribe Uribe de Guadalajara de Buga, seeks the prevention of school aggression and an assertive resolution of conflicts in 10 boys and 6 girls, between 6 and 11 years old, providing them with tools that promote self-control skills, manage and solve conflicts by peaceful means for respect to others and for the nature, as in the classroom as outside of it . It is a significant experience because it starts from the first year of Basic Primary, in a rural area characterized as an Afro-Colombian community and for the articulation of the Citizens Competences with the curriculum, for an integral formation and with a profound sense of transformation. The process began two years ago in the context of the Master's Degree in Education in Depth of the University of Cauca, of the Scholarships for Teaching Excellence Program, as an Action Research that focuses on Critical Pedagogy. In its development students have been found to strengthen their conflict management and resolution strategies, avoiding school aggression and vulnerability to bullying, which impacts on the permanence and inclusion of children. Likewise, there has been an improvement in participation in classes, with empowered students and higher self-esteem, favoring the development of school activities. The challenge is continuing the work with parents and students, beside the extension of the intervention to the whole institution, in order to promote safe environments and greater peaceful coexistence school.

Keywords: strategies, peaceful coexistence, resolution of conflicts, school aggression.

Tabla de contenido

	Pág.
Introducción	12
1. Descripción del problema	14
1.1. Contexto	17
1.1.1. Escenario sociocultural	17
1.1.2. Participantes	18
2. Justificación	19
3. Objetivos	21
3.1. Objetivo general	21
3.2. Objetivos específicos	21
4. Referentes conceptuales	21
4.1. Referente pedagógico	22
4.2. Referente del área	29
4.3. Referente legal	30
5. Referentes metodológicos	30
5.1. Enfoque	32
5.2. Método	32
5.3. Diseño metodológico	34
<i>Fase 1. Diagnóstico</i>	34
<i>Fase 2. Acción</i>	36
<i>Fase 3. Observación Participante</i>	38
<i>Fase 4. Reflexión</i>	40

6. Resultados	40
7. Conclusiones y Reflexiones	69
8. Bibliografía	73
9. Anexos	78

Lista de Anexos

	Pág.
Anexo 1. Ubicación Sede donde se realiza la Intervención	78
Anexo 2. Modelo Consentimiento Informado	79
Anexo 3. Cuadro 35 años de Educación para la Paz	80
Anexo 4. Formato Diario de Campo	81
Anexo 5. Formato Transcripción de Conversatorios	82
Anexo 6. Formato Secuencias Didácticas	83
Anexo 7. Cuadro de Contradicciones frente a la Convivencia	84
Anexo 8. Secuencia Didáctica No.1	85
Anexo 9. Secuencia Didáctica No.2	87
Anexo 10. Fotos Secuencia Didáctica No.1	89
Anexo 11. Fotos Secuencia Didáctica No.2	90
Anexo 12. Secuencia Didáctica No.3	91
Anexo 13. Fotos Secuencia Didáctica No.3	94
Anexo 14. Secuencia Didáctica No.4	95
Anexo 15. Fotos Secuencia Didáctica No.4	97
Anexo 16. Secuencia Didáctica No. 5	98
Anexo 17. Fotos Secuencia Didáctica No.5	100

Anexo 18. Secuencia Didáctica No.6	101
Anexo 19. Fotos Secuencia Didáctica No.6	103
Anexo 20. Diario de Campo - Fase Observación	104
Anexo 21. Lista de Códigos	106
Anexo 22. Codificación Abierta	107
Anexo 23. Codificación Axial	109
Anexo 24. Codificación Selectiva	110
Anexo 25. Diagrama de Interpretación de Categorías y Subcategorías	111
Anexo 26. Diagrama Interpretación de Sentido	112
Anexo 27. Evidencias Socialización del Proyecto a la Comunidad Educativa	113
Anexo 28. Fichas de Conflictos	114
Anexo 29. Fotografías. El juego y la convivencia pacífica	115
Anexo 30. Fotografías. Formando Familias Emocionalmente Expertas	116
Anexo 31. Fotografías. Adecuación de Ambientes Escolares	117
Anexo 32. Fotografías. Evidencias trabajo colaborativo en el aula	118
Anexo 33. Fotografías. Evidencias Trabajo en Equipo en las diferentes áreas de Aprendizaje	119
Anexo 34. Pendón utilizado en las socializaciones de la Intervención	120

Introducción

“Educar para la paz no puede ser considerado

un lujo. Se ha vuelto una necesidad” (Hicks, 1993)

Al iniciar la intervención “Érase una vez un espantapájaros, Estrategias didácticas para fortalecer la convivencia pacífica en el grado primero”, los estudiantes manifestaban dificultades para establecer relaciones interpersonales debido a las constantes agresiones físicas y el incumplimiento de normas.

A través del diagnóstico realizado por la investigadora, se pudo visualizar que los conflictos de los estudiantes sucedían principalmente por irrespeto a las normas, intolerancia a la frustración, falta de comunicación y poca motivación por el trabajo en equipo, evidenciándose esto en algunas actividades individuales y grupales propuestas para tal fin.

La intervención “Érase una vez un espantapájaros”, cuyo enfoque pertenece a la pedagogía crítica y el método corresponde a la Investigación acción, es un trabajo que propicia que los estudiantes utilicen el diálogo, desde la acción y la reflexión, como estrategia para reconocer, manejar y transformar el conflicto escolar buscando fortalecer la convivencia pacífica en el grado Primero de la sede Rafael Uribe Uribe, ubicada en el corregimiento de Pueblo Nuevo, Buga, caracterizada como comunidad étnica con población afrodescendiente, con el fin de que éstos se conviertan en ciudadanos críticos, con habilidades emocionales para participar, manejar y resolver conflictos.

Con el propósito de superar la problemática encontrada y promover la convivencia pacífica en el grado, se socializó, tanto a estudiantes como padres de familia, acerca de la necesidad de implementar la intervención para lo cual se diseñó un plan de aula con estrategias

como las secuencias didácticas, la mesa de compartir y la mesa de la paz que permitieron a los estudiantes reconocer dificultades propias y grupales.

Las seis (6) secuencias didácticas implementadas, 5 de ellas a 16 estudiantes y una secuencia a padres de familia, contenían diferentes herramientas lúdicas y pedagógicas (el cuento, los juegos de roles, juegos grupales, análisis de videos, montaje de obras teatrales y de coreografías, la mesa de la paz y la mesa de compartir), que al igual que los cuatro (4) conversatorios, permitieron a los estudiantes reconocer dificultades propias y grupales, encontrando así la causa de sus conflictos para poder manejarlos y resolverlos.

Si bien, el hecho de llevar a cabo las secuencias didácticas no fue suficiente para que los estudiantes adquirieran todas las habilidades necesarias para resolver conflictos escolares, si fueron un gran aporte para fomentar la comunicación efectiva, el trabajo en equipo, el control de impulsos, la empatía y el cumplimiento de normas, lo cual permite registrar, entre los estudiantes la mitigación de la agresión física, disminución en la agresión verbal y contenida y de la exclusión.

Dado que los problemas están siempre presentes en la vida y, por ende, los conflictos escolares en la vida de los estudiantes, es necesario que los docentes propiciemos herramientas para que, desde los primeros grados de su formación escolar, éstos adquieran habilidades que les permitan manejar y resolver asertivamente los conflictos con el fin de alcanzar una convivencia pacífica.

1. Descripción del problema

“Decir que los hombres son personas y como personas son libres y no hacer nada para lograr concretamente que esta afirmación sea objetiva, es una farsa”

P. Freire.

La escuela, como institución social, está sometida a la descomposición que atraviesa la sociedad en su tejido, lo que incide no solo en cada uno de los actores escolares sino también en su contexto; en este sentido y de acuerdo con el Sub Secretario Pedagógico de la Secretaría de Educación del Valle del Cauca, en la región central del departamento el “37,7% de los estudiantes de los municipios de Tuluá, Buga y San Pedro han sido afectados por la violencia en los colegios” (Payán, 2015). Otro índice de violencia en la escuela lo plantea un estudio realizado por la Fundación Plan en seis departamentos del país donde hay población afrodescendiente (incluyendo el Valle del Cauca) el 77,5% de los alumnos se han visto afectados por el acoso escolar (78 % de los niños y 77 % de las niñas) (El País, 2014)

En la sede Rafael Uribe Uribe durante la actividad diagnóstica, se evidenció la presencia de desplazamientos, venganzas y drogadicción a la que se exponen los estudiantes debido a la proliferación del microtráfico en la zona, el desempleo, la poca formación académica de la población, la ausencia de padres por motivos laborales y la carencia de herramientas para resolver situaciones conflictivas, hechos que llevan a los jóvenes a conformar bandas criminales y/o de redes de microtráfico para la consecución de dinero fácil, haciéndolos frágiles, llevándolos a que demuestren en la escuela conductas agresivas que se convierten en situaciones

problémicas más complejas, interfiriendo de manera negativa en sus relaciones interpersonales y sociales.

La violencia en las escuelas se ha convertido en un fenómeno que se ha expandido por todo el mundo. En un informe de la UNICEF con información de 190 países se asegura que 1 de cada 10 niñas sufre algún tipo de acto sexual forzado y 1 de cada 3 estudiantes entre 13 y 15 años es víctima de acoso escolar (Lewis, 2014). Acciones de unos estudiantes sobre otros se convierten en manifestaciones disimuladas de discriminación, abusos, humillaciones e incomunicación en ocasiones permitidas al ser consideradas como “cosa de niños”, conduciendo a episodios de bullying que ocasionalmente han desencadenado en la muerte, como el caso de John Alexander Larrahondo a quienes sus compañeros golpearon por “sapo” (“Un caso de Bullying”, 2012).

Profundizando con los estudiantes del grado primero frente a su convivencia se encontraron agresiones al respeto personal (uso de apodos, palabras soeces, falta de escucha y gritos). La teoría cognitiva de Piaget (2000) aporta que el desarrollo psicológico de los estudiantes del grado primero de la sede Rafael Uribe Uribe abarca dos estadios: la etapa preoperacional y la concreta, los estudiantes que se encuentran en la primera etapa (7) en este grupo tienen un fuerte predominio del egocentrismo expresado en la falta de escucha y el no querer compartir (SD3.DC11.SP.EM7. R2) y el resto de estudiantes que hacen parte de la etapa concreta y que deberían tener dominio sobre sus acciones, es decir, pensar sus actos antes de dejarse llevar por sus impulsos, no tienen un adecuado manejo de sus relaciones interpersonales como se evidencia en los registros de diario de campo agresiones físicas (golpes, empujones, zancadillas y venganzas) (DC23. SP. EM4. R1), falta de identidad (discriminación, exclusión,

dificultad para trabajar en equipo) (SD6. DC22. SP. EFN4. R1) e invasión de la intimidad. Lo cual se plantea en los diarios de campo de las diferentes observaciones hechas.

Estas expresiones de violencia han generado una serie de consecuencias como: ausencia de prácticas e identidad cultural en su cotidianidad, debilidad en los procesos de responsabilidad social al negar sus faltas y desconocimiento de afectación sobre el otro, así como la intolerancia a la frustración y la omisión de socorro (Código Penal, 2000, Art. 131).

Conductas que dificultan el desarrollo de las actividades pedagógicas y del ser, afectando además la participación en los equipos de trabajo, las actividades recreativas y culturales y en aquellos espacios de inobservancia docente, generando indisciplina, temor y creando relaciones dañinas entre pares (DC25. SP. EM10, EM13. R10), haciendo necesaria la implementación en la escuela de una intervención que promueva la convivencia pacífica, evitando que los estudiantes hagan parte de la descomposición social del país.

Dicha problemática llevó a plantearse estos interrogantes: ¿Cómo reconocer y transformar los momentos de agresiones entre estudiantes de 6 a 11 años en momentos de diálogo?, ¿Qué acciones se deben realizar conducentes al respeto por el uso de la palabra y las agresiones verbales en el aula teniendo en cuenta que algunos de los estudiantes se encuentran en la etapa preoperacional de su desarrollo cognitivo?, ¿Será posible que los estudiantes entre éstas edades acepten sus equivocaciones para poderlas transformar?, ¿Desde qué escenarios actuar para que los estudiantes sean más tolerantes frente al otro partiendo de su identidad afrodescendientes?, ¿Qué acciones aplicar teniendo en cuenta el desarrollo emocional de los estudiantes para implementar la resolución de conflictos en el aula?

Por lo anterior, y buscando generar un clima escolar constructor de paz, se busca con la intervención dar respuesta a la pregunta:

¿Qué estrategias didácticas fortalecen la convivencia pacífica en el grado Primero de la Institución Educativa Tulio Enrique Tascón Chambimbal, sede Rafael Uribe Uribe en el II semestre del 2016?

1.1.Contexto

1.1.1. Escenario Sociocultural

La intervención se llevó a cabo en la Institución Educativa Tulio Enrique Tascón Chambimbal, el cual es un establecimiento educativo oficial y mixto, ubicado en la zona rural plana al norte del municipio de Guadalajara de Buga (Ver anexo 1), reconocida a través de la Resolución N°1770 del 04 de septiembre del año 2002, que ofrece educación en Preescolar, Básica Primaria, Básica Secundaria, Media técnica y educación a mayores en horario nocturno y sabatino, que atendió 637 estudiantes en cuatro sedes educativas: Central Tulio Enrique Tascón Chambimbal, Rafael Uribe Uribe, El Carmen, y Cerro Rico.

Desde la misión, la visión, el perfil del egresado y los principios y valores de la institución se entiende la responsabilidad de fomentar estrategias que conlleven a mejorar el ambiente escolar y la convivencia pacífica entre estudiantes, no sólo durante su estadía, sino como egresados de la institución. Por ello, con el apoyo de los directivos y la voluntad de los docentes, se han desarrollado algunos proyectos que se acercan a estos objetivos. Si bien la institución educativa es una sola, atiende a una población cultural y socialmente diversa, no solo en la ubicación geográfica, sino en sus prácticas que hacen parte de la cotidianidad de cada sede.

Pueblo Nuevo, anteriormente llamado “Pueblo e’ lata”, corregimiento donde se ubica la sede de la investigación, es reconocido como una población afrocolombiana de nivel socioeconómico bajo, con aproximadamente 1.750 habitantes, muchos de ellos procedentes de varias oleadas de migración, que ha sido afectado por la violencia tras la llegada de las

autodefensas (década del 2000) y con ellas los secuestros y muertes (Serna, 2004), al igual que las invasiones, falta de fuentes de empleo, contaminación ambiental (por la influencia del relleno sanitario), alteraciones de orden público producto del microtráfico, venganzas y bandas criminales hacen que la comunidad sea vulnerable a estas condiciones sociales, motivos que llevan a implementar esta investigación.

1.1.2. Participantes

La investigación realizada en el grado primero conformado por 16 estudiantes, 10 niños y 6 niñas afrodescendientes, cuyas edades oscilan entre 6 y 11 años; tímidos unos, extrovertidos otros, pero ávidos todos de conocimientos y afectividad, a quiénes les gustan el atletismo, el ciclismo y el fútbol, escuchar lecturas de cuentos, colorear y bailar. Escolares que asisten con el propósito de aprender y recibir el alimento que necesitan no sólo para la mente y el cuerpo sino también para el alma; pequeños que juegan y pelean evidenciando comportamientos agresivos como producto de su entorno, que necesitan el apoyo y afecto de sus docentes y de intervenciones como esta, que les orienten y les brinden mejores expectativas y oportunidades haciendo de ellos estudiantes líderes no sólo en la resolución de conflictos, sino en el manejo de los mismos, que les lleven a implementar una convivencia pacífica tanto en el aula como fuera de ella.

Además, se hizo evidente la participación de los padres de familia (los cuales, en su mayoría, son trabajadores informales o laboran en el sector productivo de la región) como apoyo externo en el reforzamiento de las estrategias en casa, con lo cual se aspira a causar impacto en la comunidad pueblonuevense y como responsables en los consentimientos informados (Ver anexo 2).

Como docente, sujeto participante de la intervención en la que se generaron y aplicaron las estrategias didácticas, se me permitió transformar también acciones negativas propias, como verdadero ejemplo de convivencia pacífica para los estudiantes.

2. Justificación

*La paz no solo se define por la ausencia de guerra
y de conflicto, es también un concepto dinámico que
necesita ser aprendido en términos positivos [...]
Su promoción y enseñanza es fundamental.
Reunión Consultiva Programa de Cultura de Paz*

UNESCO. 1994

El tema de convivencia pacífica ha sido de gran relevancia a lo largo de la historia, puesto que el hombre ha estado ávido siempre de aprender a vivir juntos (Touraine, 2000) y en un mundo armonioso. Actualmente, nuestro país realiza acciones que tienden a enriquecer los acuerdos establecidos en la llamada mesa de conversaciones en La Habana - Cuba, en pro de la tan anhelada paz con la guerrilla Fuerzas Aéreas Revolucionaria de Colombia (FARC), las cuales no surtirán efecto si cada uno de los colombianos no aportamos desde nuestro quehacer. Por tal motivo, y teniendo en cuenta las necesidades de los estudiantes, se hizo inminente fortalecer en ellos estrategias que conlleven a la convivencia pacífica, preparándolos así no sólo para afrontar su cotidianidad, sino también para la construcción de tejido social y el posconflicto.

La investigación permitió a los estudiantes apropiarse de herramientas para manejar y proponer soluciones a los conflictos evitando además ser vulnerables frente al acoso escolar, estimulándolos a la construcción de la convivencia pacífica en el aula. Así mismo, la intervención brindó a la docente investigadora instrumentos de acción para fortalecer la

convivencia en la escuela enriqueciendo las prácticas curriculares, desde una mirada menos programática a una más dialógica contribuyendo con el compromiso de brindar a los estudiantes una educación que involucre la cultura de paz, que se aplique en cada uno de los espacios compartidos, haciendo más digna y productiva la profesión docente, conduciendo a la creación de un semillero de estrategias y estrategias hacia el manejo y resolución de conflictos y la prevención del acoso escolar en las comunidades sobre las cuales influye la Institución Educativa.

Esta intervención aporta al campo de la básica primaria instrumentos que promueven destrezas para autocontrolarse, manejar y resolver conflictos por medios pacíficos que involucran el respeto por los demás y por la naturaleza, siendo novedoso porque fue desarrollado para estudiantes de grado primero, del área rural, caracterizados como comunidad afrocolombiana, pues generalmente trabajos sobre esta temática se focalizan en estudiantes de grados superiores, en zonas urbanas y con población mayoritaria. Otra novedad es que el proyecto a través de la práctica cotidiana en la escuela desarrolla lo propuesto en el área de Ciencias Sociales, desde las Competencias Ciudadanas, la Cátedra de la Paz y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

Al mismo tiempo, la intervención aporta insumos para que otros miembros de la institución educativa promuevan prácticas hacia una cultura de paz, influyendo en cada uno de los contextos familiares y haciéndolas extensivas a la comunidad en general, cumpliendo no sólo con lo establecido en los Estándares Curriculares, los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) y los esfuerzos actuales del gobierno por alcanzar la paz, sino contribuyendo así cada uno desde su quehacer con la imperante necesidad que tenemos todos los colombianos de establecer relaciones éticas en pro de una convivencia pacífica. Según Palacios (2016) desde el rol de cada

uno en la sociedad, hay algo que no sólo podemos, sino que tenemos que hacer para garantizar la paz de Colombia.

3. Objetivos

3.1. Objetivo general

Promover estrategias didácticas para fortalecer la convivencia pacífica entre los estudiantes del grado primero de la Institución Educativa Tulio Enrique Tascón Chambimbal, sede Rafael Uribe Uribe durante el II semestre de 2016.

3.2. Objetivos específicos

-Identificar la problemática que se presenta en el grado primero frente a la convivencia en el aula.

-Diseñar un plan de aula con estrategias didácticas que permita a los estudiantes de primero lograr una convivencia pacífica.

-Implementar y evaluar las estrategias didácticas diseñadas para promover y fortalecer la convivencia pacífica en el grado primero.

4. Referentes conceptuales

*La educación no cambia el mundo,
cambia a las personas que van a cambiar
el mundo.*

Paulo Freire.

4.1. Referente Pedagógico

La búsqueda de la paz ha sido motivo de muchas guerras y disertaciones. En el afán por llegar a ella se han cometido muchas barbaries e injusticias en la construcción del Estado moderno, entendiendo que en los países:

Las guerras por los Estados Nacionales no se circunscriben a la acción bélica propiamente dicha, pues se desenvuelven en contextos sociopolíticos y en tramas de relaciones de poder dominio y control, que complican al conjunto y por lo menos a sectores amplios y representativos de la nación y no en las confrontaciones armadas directas (Uribe y López, 2006, p. 4).

En el presente trabajo se considera la pedagogía social crítica, dado que además es el modelo que se viene implementado en la institución, lo que aporta al desarrollo de la personalidad de los estudiantes y a capacidades cognitivas que involucran las necesidades sociales de su contexto, haciendo que la relación entre alumno y maestro sea bilateral, desarrollando un ambiente estimulante, donde se trabaja la secuenciación y la capacidad para pensar, reflexionar y transformar como se verá a lo largo del desarrollo del informe. (Carr y Kemmis, 1988).

Como antecedentes se encontró que, a nivel mundial y nacional, se han generado acciones que contribuyen a la búsqueda de la paz y que fueron transferidos a la escuela: la creación de la Escuela Nueva, la UNESCO, la Investigación por la Paz, la Educación Intercultural apoyada en las tecnologías, son claros ejemplos de que la escuela está involucrada en la búsqueda de la paz. Colombia también ha explorado hacia una convivencia pacífica en la escuela y la sociedad, lo que se evidencia en la creación, a lo largo de los últimos 35 años, de

cátedras para la Democracia, la Paz y la Vida Social, Proyectos, Planes y Leyes donde la escuela es directamente corresponsable (Ver anexo 3).

Actualmente, con la Cátedra de la Paz (Ley 1732, Art. 1, 2014) y las Competencias Ciudadanas (MEN, Guía No.6. 2004), entendiendo estas últimas como los conocimientos y habilidades que permiten que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática. Para Chaux (2008) “las competencias ciudadanas son los conocimientos y las habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que hacen posible que las personas participen en la construcción de una sociedad democrática, pacífica e incluyente” (p.20). Dichas competencias se evidencian en la práctica de la convivencia cotidiana de las personas en su ejercicio como miembro de su comunidad.

Las competencias ciudadanas pretenden la construcción de una cultura democrática en Colombia, por lo cual la escuela viene preparando a los estudiantes, según los fines de la ley general de educación (Ley 115 de 1994) para participar en el ejercicio de la ciudadanía y que hoy con los acuerdos establecidos en La Habana se orienta hacia el desarrollo de la paz y delinear los elementos que configuran una sociedad del posconflicto.

El proceso formativo a través del desarrollo de competencias ciudadanas permite no solo manejar pacífica y constructivamente los conflictos, sino la construcción de ambientes democráticos en la escuela facilitando el ejercicio de los derechos humanos, mejorando los ambientes escolares lo que se refleja en mejores resultados académicos y disminuye la deserción. Además, permite la inclusión de toda la comunidad educativa (Guía 6, 2004)

A nivel regional, en Guadalajara de Buga se cuenta con un Comité de Convivencia Escolar, pero, este aún no llega a todas las instituciones educativas.

Con la investigación “Érase una vez un espantapájaros, estrategias didácticas para fortalecer la convivencia pacífica en el grado primero”, se generaron habilidades para manejar y resolver situaciones conflictivas y propiciar acciones reparadoras a través de secuencias didácticas que permitieron mejorar la convivencia pacífica en el aula, la cual es entendida como la convivencia basada en el respeto, la tolerancia y la igualdad para todos y cada uno de los integrantes, resolviendo los conflictos de manera asertiva y armoniosa de acuerdo a las normas establecidas en la comunidad en que se convive (MEN, Guía No.6). Estas situaciones conflictivas son consideradas según Lederach (1984) como fenómenos inherentes a la sociedad, necesarios para la vida humana y que dependiendo de cómo se manejen o resuelvan, pueden ser un factor positivo o destructivo para la convivencia pacífica, basada en el respeto, la tolerancia y la igualdad para todos y cada uno de los integrantes en la que se resuelven los conflictos de manera asertiva, de acuerdo a las normas establecidas en la comunidad en que se convive, y que para este caso es la escuela. De este modo, la ley de convivencia escolar conceptualiza la convivencia pacífica como la interacción con otras personas en el contexto educativo de manera pacífica y armónica a pesar de las diferencias entre ellas, haciendo del conflicto un elemento importante y necesario en las relaciones humanas, permitiendo a los miembros de la comunidad enfocarse en el logro de los objetivos educativos y el desarrollo integral de los estudiantes previniendo cualquier tipo de violencia en la escuela (Guía No. 49, 2013).

Al respecto, Chaux (2012) expresa que la violencia escolar se presenta de tres formas: la agresión escolar, los conflictos y la intimidación. Para él, las agresiones escolares, son “las acciones deliberadoras puntuales mediante las cuales algunos de los miembros de las comunidades educativas buscan hacer daño a otros de forma física, verbal, relacional o sobre la propiedad de los demás” (p.17). Manifiesta también que los conflictos en muchas ocasiones

pueden terminar en violencia y que la intimidación cuando se produce de manera reiterativa se convierte en acoso escolar. Esta triple violencia escolar, “afecta negativamente los resultados académicos y favorece la deserción escolar y la reproducción de la violencia no solo en la escuela sino en otros ámbitos.” (Chaux, 2012, p. 17)

Es por esta razón, y teniendo en cuenta la Teoría del Aprendizaje Social (TAS) de Bandura (1983), en la que se establece que la conducta humana es aprendida y que su aprendizaje es asociativo y simbólico, lo que conlleva a considerar que, si la violencia es aprendida, la paz también lo puede ser, ampliando la idea de enseñarle a los estudiantes desde pequeños a aceptar a sus pares con sus diferencias y opiniones, dándoles herramientas didácticas para que experimenten diferentes maneras de hacerlo, llevándolos a entender que la violencia, aunque esté presente en la sociedad y en la historia, no es la única ni la más eficaz manera de afrontar los conflictos.

Bandura (1975) aborda algunas influencias de modelamiento violento como la influencia familiar (los niños reciben de sus padres los ejemplos para influir sobre los demás), la influencia subcultural (determinado por las prácticas sociales) y la influencia producida por el modelamiento simbólico (recibido a través de imágenes, palabras y acciones, especialmente a través de los medios de comunicación masiva como la televisión). Además, nombra sobre diferentes clases de “antecedentes aversivos” en la conducta, como: los ataques físicos, las amenazas e insultos verbales, las reducciones adversas del nivel de reforzamiento y la obstaculización de la conducta dirigida a una meta, antecedentes que se hayan presentes en los participantes de esta investigación.

La propuesta de obtener la paz por medios pacíficos es reforzada por Galtung (1996), bajo la convicción de que la paz puede ser aprendida y enseñada, para lo cual la escuela es un excelente

espacio para llegar a su consecución. Así mismo, Chaux (2013), sustenta que la educación puede cumplir un papel fundamental enseñando a las personas desde pequeñas, maneras pacíficas y constructivas de prevenir, resolver y transformar los conflictos.

Al respecto, Goleman en su libro *La inteligencia emocional* expresa una didáctica para educar las emociones en los estudiantes, desde su cotidianidad familiar y escolar, que les permita transformar los conflictos, al formarse como personas más hábiles desde lo psicológico, motivacional y emocional como un aspecto indispensable para convivir en la sociedad actual, y presenta en una cita a Karen Stone McCown, creadora del programa de Ciencia del Yo: “El aprendizaje no es un hecho separado de los sentimientos de los niños. Ser un alfabeto emocional es tan importante para el aprendizaje como la instrucción en matemática y lectura” (Goleman, 2016, p.302). De acuerdo con este autor, la inteligencia emocional consiste en desarrollar unas destrezas emocionales tanto intrapersonales (autoconocimiento, identificación, expresión y manejo de sentimientos, el control de los impulsos y las gratificaciones demoradas, y el manejo del estrés y la ansiedad), para tomar mejores decisiones emocionales, contemplar diferentes alternativas y consecuencias; como interpersonales, las cuales cita Goleman (2016): interpretación de tendencias sociales y emocionales, el prestar atención, la resistencia a influencias negativas, ponerse en el lugar de los otros y comprender como comportarse en cada situación.

Las anteriores razones permiten reconocer que el rol docente adquiere mayor importancia en el tratamiento de la convivencia pacífica escolar, especialmente en el manejo y resolución de conflictos, ya que son los encargados de identificarlos, ayudarlos a resolver y a transformar como necesidad sociocultural para acabar con los círculos de violencia existentes, haciendo de este un proceso dinámico, incluyente y práctico, sin dejar de ser crítico y emancipador, donde se

practiquen métodos y estrategias no para eliminar el conflicto, sino para encauzarlo a la obtención de resultados beneficiosos (Lederach, 1985).

La metodología activa, dialogal y crítica de Paulo Freire (2005), hace parte de este trabajo, como método para que a través de la palabra, los hombres¹ identifiquen y superen situaciones conflictivas transformando su realidad, asegurando que lo aprendido sea perdurable y significativo para ellos, porque hacen parte de su propia experiencia y les proporcione una herramienta cognitiva para aplicarla a su vida práctica cuando éstos lo requieran; en este sentido, se toma el concepto de estrategias didácticas, como “una forma de encarar las prácticas de aula enfrentando sus problemas y buscando mejores caminos para resolverlos” (Tenutto, 2011, p.769), estableciendo el diálogo como una estrategia didáctica, el cual fue desarrollado a través de las secuencias diseñadas para promover la participación y el pensamiento crítico de los estudiantes en el manejo y resolución de los conflictos con el fin de fortalecer la convivencia pacífica en el aula.

Las estrategias sean cuales fueren, según Tuvilla (2004) deben servir para mejorar la salud mental de los individuos propensos a la violencia, al desarrollo personal, al refuerzo educativo de los padres, a la creación de un ambiente escolar seguro y a construir relaciones humanas positivas.

Por eso es conveniente tener en cuenta que las secuencias didácticas (SD)² como propuesta de enseñanza propicia que los estudiantes se apropien del conocimiento mediante una serie de actividades lúdicas y pedagógicas que los lleva a manifestar actitudes y posturas diferentes como producto del aprendizaje adquirido.

1 Hombres, que para este trabajo serán los estudiantes como los participantes.

2 Secuencia Didáctica (SD) estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, para alcanzar un aprendizaje.

Por ser una propuesta se sujeta a cambios y transformaciones para de una manera flexible reformular y plantear nuevas secuencias. Pérez (2005) refiere la SD como “una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar un aprendizaje” (p.52).

En dichas secuencias se involucran diferentes actividades didácticas como el juego, el cual es una de las principales estrategias para trabajar el manejo y la resolución de conflictos con niños de diferentes edades, ya que contribuye a perfeccionar las habilidades sociales y emocionales que aplicará en su vida (Goleman, 2016). Para Froebel (1861) el juego es un arte para promover la educación en los niños: “La educación más eficiente es aquella que proporciona a los niños actividades, auto-expresión y participación social” (Citado en Nunes, 2009, p.17). En este sentido, la labor docente consiste en lograr un proceso educativo que incluya la posibilidad de que el estudiante exprese la subjetividad y la interacción consigo mismo y los demás integrantes del grupo, es así que el juego sirve no solo para cambiar de ritmo o “pasar el rato”, sino que es un factor importante en el crecimiento social al provocar situaciones fundamentales para las relaciones entre los miembros del mismo facilitando “el conocimiento de los/as participantes, la afirmación, la confianza y la comunicación interpersonal, abriendo la puerta a nuevas realidades como la cooperación y la resolución de conflictos de forma creativa” (Cascón y Beristain, 2012, p.15).

Desde el juego se aporta a la convivencia pacífica porque conlleva a los niños a vivir y crecer bajo unas relaciones sociales, con normas, acuerdos y valores propios de la comunidad a la que pertenecen.

4.2. Referente del área

El área de Ciencias Sociales es un área significativa en la institución, puesto que procura dar respuesta a una necesidad manifiesta de una comunidad caracterizada como población junto a tres comunidades más (acuerdo 047 de 2010 del Concejo Municipal de Buga), mayoritariamente afrocolombiana, teniendo en cuenta que la institución atiende a dos de esas comunidades: Chambimbal y Pueblo Nuevo, y que cuenta con una plaza docente que tiende a fortalecer los procesos de etnoeducación afrocolombiana en cuanto al rescate de las tradiciones de estos grupos, y propicia una mayor inclusión desde la cotidianidad de nuestras aulas.

Además, la transversalización de las Competencias Ciudadanas, la Cátedra de la Paz y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos dentro del Proyecto Institucional Afrocolombianidad, Convivencia y paz, a partir del año lectivo 2017, dan fe de la importancia de educar para una cultura de paz, la construcción de ciudadanía y la inclusión en todos los grados de enseñanza, implementando los Estándares y Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) del área que buscan establecer una mirada interdisciplinaria fomentando la participación activa de los estudiantes en su aprendizaje mediante el trabajo colaborativo y diferentes formas de evaluar.

En cuanto a las Competencias Ciudadanas, se busca fomentar el desarrollo de conocimientos ciudadanos a través de la promoción de competencias comunicativas, cognitivas, emocionales, integradoras y del desarrollo moral con el propósito de aportar a la construcción de la convivencia y la paz, promover la participación, la responsabilidad democrática, la pluralidad, identidad y valoración de las diferencias humanas lo cual contribuye a la construcción de ambientes democráticos y pacíficos, lo cual se busca también a través de esta intervención.

4.3. Referente Legal

La pertinencia y necesidad de esta intervención se articula con la política pública expresada en que sobre la escuela recae la tarea de formar “al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia” (Constitución Política, 1991), con la aprobación de la Cátedra de la Paz (2014) y la expedición de su Decreto Reglamentario 1038 de 2015, incluyendo la Ley General de Educación (1994), la Ley 715, el Decreto 1860 (1994), los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas (2004), Derechos Básicos de Aprendizaje - DBA (2016), el plan decenal (2006-2016), las Pruebas SABER de Competencias Ciudadanas (2003, 2005, 2006, 2012, 2014) y especialmente, la Ley 1620 de Convivencia Escolar (2013) y su Decreto reglamentario 1965 (2013), con la cual se pretenden establecer acciones que propicien la convivencia escolar y la construcción de ciudadanía garantizando a los estudiantes la protección integral y espacios educativos seguros que fomenten la educación en y para la paz a través de las competencias ciudadanas, el desarrollo de su identidad y la valoración de las diferencias, entre otros, fortaleciendo mecanismos para prevenir, proteger, detener tempranamente y denunciar conductas que atenten contra la convivencia escolar relacionadas con todo tipo de acoso y violencia escolar, políticas educativas con las que el Estado busca reconstruir el tejido social y hallar vías alternas para la paz y el posconflicto.

5. Referentes Metodológicos

*La educación es el arma más poderosa
que puedes usar para cambiar el mundo*

Nelson Mandela.

Teniendo en cuenta los objetivos planteados, el estudio realizado tuvo como base la investigación cualitativa, lo cual permitió mayor interacción y contacto de la docente investigadora y los participantes, estudiantes del grado Primero de la Sede Rafael Uribe (RUU), permitiendo una mejor comprensión de la realidad en la que viven y de sus comportamientos tanto en la escuela como fuera de ellos.

Para Sandín (2003), la investigación cualitativa es una “actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos” (p.123), es decir, esta investigación interpreta las acciones, lenguajes y relaciona situaciones relevantes en el contexto escolar, basándose en la realidad de los participantes, interactuando y comprendiendo a los individuos, además no se hacen estadísticas.

Strauss y Corbin (2002) definen la investigación cualitativa como cualquier tipo de investigación que produce resultados a los que no se ha llegado por procedimientos estadísticos y otro tipo de cuantificación. Puede referirse a investigaciones acerca de la vida de las personas, historias, comportamientos, y también al funcionamiento organizativo, movimientos sociales o relaciones e interacciones. Algunos de los datos pueden ser cuantificados pero el análisis en sí mismo es cualitativo (p. 17).

Además, este paradigma es un proceso flexible, dinámico, cuyo diseño se construye mientras esta va transcurriendo. “La investigación cualitativa se considera como un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida, en el cual se toman decisiones sobre lo investigable en tanto se está en el campo de estudio” (Pérez Serrano, 2007, p.3).

Entendiendo la convivencia escolar como parte esencial de la vida social de los estudiantes, la cual comparten con sus pares y les permite interactuar activamente, se tuvo en cuenta el paradigma cualitativo ya que este posee un fundamento decididamente humanista para entender la realidad social de la posición idealista que resalta una concepción evolutiva y del orden social. Percibe la vida social como la creatividad compartida de los individuos. El hecho de que sea compartida determina una realidad percibida como objetiva, viva, cambiante, mudable, dinámica y cognoscible para todos los participantes en la interacción social. (Martínez, 2011, p. 12).

5.1. Enfoque

La investigación conservó un enfoque de la pedagogía crítica ya que propició a los estudiantes diferentes opciones para transformarse como sujetos, a través del reconocimiento de situaciones conflictivas cotidianas y la búsqueda de soluciones pacíficas a las mismas. Al respecto, Freire (2005) manifiesta:

La pedagogía del oprimido, como pedagogía humanista liberadora, tendrá, pues, dos momentos [...] El primero, en el cual los oprimidos van descubriendo el mundo de la opresión y se van compartiendo en la praxis con su transformación y, el segundo, en que una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación (p.55).

5.2. Método

Este estudio, implementó como método la Investigación Acción (IA), que fue definido por Lewin (1946), como:

Una forma de cuestionamiento autorreflexivo, llevada a cabo por los propios participantes en determinadas ocasiones con la finalidad de mejorar la racionalidad y la justicia de situaciones, de la propia práctica social educativa, con el objetivo también de mejorar el conocimiento de dicha práctica y sobre las situaciones en las que la acción se lleva a cabo. (Citado por Gómez, 2010)

Las principales ventajas de la investigación acción que enmarcaron este estudio fueron las de permitir mejorar el trabajo en el aula, y desde una nueva perspectiva didáctica generar la construcción de nuevos conocimientos tanto a la docente investigadora como a los estudiantes, partiendo de las vivencias, experiencias y dificultades, donde cada uno de los actores educativos va asumiendo su rol.

La investigación acción como herramienta es una gran contribución al campo educativo ya que permite indagar y reflexionar sistemáticamente sobre las diferentes necesidades que presentan los estudiantes y la comunidad educativa en general, con miras a una transformación personal y social a través de la utilización de metodologías críticas, participativas y colaborativas que permiten el mejoramiento y la innovación curricular.

Para Kemmis (1984), (citado por Latorre, 2003), la investigación-acción además de ser una ciencia práctica y moral, es también una ciencia crítica. Así la describe:

Es una forma de indagación autorreflexiva realizado por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección, por ejemplo), en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre los mismos; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo).

La investigación acción, se inició de la reflexión de la investigadora y los mismos estudiantes participantes, buscando mejorar la convivencia en el aula, partiendo de las experiencias vividas de su rol como estudiantes en el grado primero utilizando el diálogo como estrategia para el manejo y la resolución de conflictos; además, a través de las secuencias didácticas se generaron diversas acciones que permitieron regular las situaciones de relaciones éticas, es decir poder comprenderse a sí mismo y en la relación con la comunidad educativa de la sede R.U.U, lo cual se ve reflejado en un grupo más participativo, incluyente y reflexivo.

Como producto de un análisis real, el trabajo de intervención se basó en la tolerancia a la frustración, la comunicación y el trabajo en equipo, todas ellas fundadas en el respeto como base de la convivencia pacífica en el aula, lo cual se evidencia en las secuencias didácticas que se desarrollaron durante la fase de acción.

5.3. Diseño Metodológico

El desarrollo de este proceso metodológico permitió conocer la problemática en la convivencia de los estudiantes del grado primero de la sede RUU desde el modelo implementado por Carr y Kemmis (Citado en Murillo Torrecillas, 2011), teniendo en cuenta los cuatro momentos o fases a saber:

Fase 1. Diagnóstico

En esta etapa que para Guasch (2002), como él dice: “la vida cotidiana se convierte en el medio natural en que se realiza la investigación” (p.34), se utilizó la observación participante (OP) en estudiantes y padres de familia como lo define el mismo autor, “es un instrumento útil para obtener datos sobre cualquier realidad social [...] que permite prestar mayor atención al punto de vista de los actores” (Guasch, 2002, p.35). La OP tiene como propósito describir los

comportamientos de los seres vivos en su medio natural, para este caso, un medio ambiente social, como es la escuela.

Las informaciones obtenidas a través de la técnica de la observación participante permitieron hacer una inmersión en la realidad social de los educandos y de sus padres al observar, acompañar y compartir con ellos en sus contextos y rutinas, comportamientos que fueron sistematizados en diarios de campo (Ver anexo 4), los cuales se convirtieron en una herramienta que permitió conocer más a fondo en qué aspectos es vulnerable la convivencia escolar de los sujetos participantes.

Otra técnica utilizada fue el conversatorio³ con los estudiantes como forma de estimularlos y comprometerlos de manera activa hacia el diálogo para el autorreconocimiento de sus problemáticas, con esta técnica los estudiantes dejan entrever la percepción que tienen de sus compañeros y de su entorno social. El instrumento utilizado para recolectar la información, fue la transcripción de los conversatorios (Ver anexo 5).

Es decir, que en un primer momento la descripción de la problemática se abordó a través de la observación participante a estudiantes y padres de familia en diferentes actividades lúdicas, permitiendo verificar las dificultades que presentaban y que interferían en la convivencia pacífica en el aula. Entre las actividades que se llevaron a cabo con los estudiantes para identificar la problemática real presentada en el aula, están las dinámicas para resolución de conflictos, aseo del salón, Cometón por la Paz y diferentes momentos en la escuela.

³ Conocido como mesa redonda, permite el intercambio de opiniones acerca de un asunto en una reunión concertada.

Así mismo, en diferentes momentos de los estudiantes en la escuela se presentaron situaciones de irrespeto en las filas y en clase, en ocasiones se visualizó evasión de la responsabilidad, uso de palabras soeces, golpes, agresión a terceros y muecas.

Durante la jornada de aseo del salón, se percibe mucha motivación de los estudiantes para participar en los diferentes momentos, expurgo y lavado. Por un momento hay indisciplina por el uso de los implementos de aseo, pero luego nuevamente cada uno continúa haciendo lo suyo para terminar rápido. Al analizar la información recolectada, se pudo comprender que las principales situaciones que incidían negativamente en la convivencia pacífica entre los estudiantes del grado primero se debían al irrespeto por las normas, la intolerancia a la frustración y el querer ser los primeros, es decir, la competencia.

Los resultados arrojados en el diagnóstico permitieron la búsqueda y elaboración de estrategias y secuencias didácticas de las que se hablará en la siguiente fase.

Fase 2. Acción

De acuerdo a las problemáticas que presentaban los estudiantes, detectadas en el diagnóstico por parte de la docente investigadora, acerca de las dificultades de convivencia en el grado primero, se aplicaron las estrategias mediante la implementación de secuencias didácticas.

Además, y dando cuenta de la metodología implementada por Freire (2005), se utilizó el diálogo como estrategia didáctica con el fin de que los estudiantes reconocieran sus principales conflictos como individuos y como grupo, para poderlos transformar, al respecto este autor expresa: “Decir la palabra, referida al mundo que se ha de transformar, implica un encuentro de los hombres para esta transformación” (p.107).

Las secuencias didácticas (Ver anexo 6) incluyeron ejercicios generadores de habilidades para el manejo y la resolución de conflictos partiendo de las contradicciones (Ver anexo 7) en la convivencia de los estudiantes para el reconocimiento de sus problemáticas.

Durante la fase de aplicación de estrategias se desarrollaron seis (6) secuencias didácticas distribuidas así: Las secuencias 1 y 2 referentes al Trabajo en equipo, pero con temáticas diferentes, como la integración (Ver anexo 8), y la confianza (Ver anexo 9), tuvieron como objetivo el fortalecimiento del trabajo colaborativo en los estudiantes utilizando diferentes actividades lúdicas y pedagógicas (videos, lectura de cuentos, montaje y presentación de obra teatral, montaje y presentación de una coreografía) (Ver anexo 10), mediante acciones tendientes a mejorar la confianza en sí mismos y en el grupo lo cual contribuyó con una mejor integración en él (Ver anexo 11).

La tercera secuencia didáctica denominada Comunicación Efectiva (Ver anexo 12), consistió en generar entre los estudiantes una adecuada comunicación mediante el uso de diferentes actividades lúdicas como: la cadena de transmisiones, el teléfono roto, el dibujo misterioso, y estrategias didácticas cuento grupal oral, composición grupal, resolución de dilemas morales y conflictos a través del diálogo y el respeto por las opiniones y el uso de la palabra (Ver anexo 13).

La cuarta secuencia referida a la Resolución de Conflictos (Ver anexo 14), propuso herramientas para reconocer, exteriorizar y solucionar problemáticas propias y de su entorno a través del juego de roles, el diálogo, la mesa de la paz⁴ y la mesa de compartir⁵; además,

⁴ Mesa de la paz es una mesa ubicada en el salón donde los estudiantes se aíslan para autocalmarse haciendo diferentes actividades o dialogar para solucionar sus conflictos.

⁵ Mesa de compartir es la mesa dispuesta en el salón con material y útiles escolares para que los estudiantes dispongan de ellos cuando los necesiten

identificar actitudes positivas y negativas en sí mismos y en los demás tendientes a la prevención y resolución pacífica de conflictos (Ver anexo 15).

En la secuencia 5, denominada Familia y escuela para convivir en paz (Ver anexo 16) se buscó favorecer espacios para aprender, compartir y fortalecer relaciones entre padres e hijos y entre familia y escuela, comprendiendo la importancia de la familia en los procesos no sólo de enseñanza aprendizaje, sino en convivencia escolar (Ver anexo 17).

Con la secuencia 6, Aplicando lo aprendido, ando (Ver anexo 18), se busca que los estudiantes recuerden y apliquen las estrategias aprendidas y conozcan nuevas alternativas para el manejo y resolución de conflictos a través del trabajo en equipo. (Ver anexo 19)

Fase 3. Observación Participante

Durante las secuencias didácticas, se recogió nuevamente información mediante la técnica de observación participante, dado que esta permite dar cuenta directa de lo que se ve, distinguiendo lo superficial de lo que esta superficialidad representa. Al respecto Guasch (2002), expone: “Quien investiga, pese a que puede tener ideas previas respecto a lo que va a estudiar, depende de la información recogida en el campo para definir el problema social que es analizado” (p.36). Como se había explicado anteriormente, la observación participante es la técnica más empleada para analizar la vida social de los grupos humanos, ya que permite la obtención de datos sociales reales, se utiliza especialmente para estudiar a las minorías, y el investigador entra a hacer parte de la realidad de la sociedad que está analizando (Guasch, 2002).

Esta observación que se realizó no sólo durante las secuencias, sino a diferentes momentos en la vida escolar de los estudiantes, se recolectó en diarios de campo (Ver anexo 20). También, con los cuatro conversatorios se corroboró la problemática abordada a través de los cuales los estudiantes manifestaron sus inconformidades y sus cambios. Con relación a lo

anterior, Freire (2005) argumenta: “los participantes [...] van extroyectando, por la fuerza catártica de la metodología, una serie de sentimientos, de opiniones de sí, del mundo y de los otros que posiblemente no extroyectarían en circunstancias diferentes”. Es decir, que mediante la participación en estos conversatorios los estudiantes sacan a relucir otras situaciones que no eran tan evidentes en la observación, para establecer mejoras en la convivencia pacífica en el aula y reestructurar algunas estrategias aplicadas.

La información recopilada a través de las diferentes técnicas y sus respectivos instrumentos se analizaron mediante técnicas de tipo cualitativo, a partir de la metodología de la Teoría Fundamentada (Corbin y Strauss, 2002), realizando la codificación abierta a 237 relatos como producto de los diarios de campo a las diferentes técnicas aplicadas, esta codificación consistió en analizar relato por relato, codificar (Ver anexo 21), y darle un nombre (Ver anexo 22).

Posteriormente se avanzó a la agrupación de categorías emergentes para propiciar la codificación axial (Ver anexo 23), cuyo propósito es “relacionar las categorías con sus subcategorías para formar unas explicaciones más precisas y completas sobre los fenómenos” (Strauss y Corbin, 2002, p.135). De esta agrupación se obtuvieron tres categorías y sus respectivas subcategorías a través de la codificación selectiva (Ver anexo 24). Luego, se apoyó de los diagramas (Ver anexo 25) en los que se dibujaron y relacionaron para el paso de la interpretación y que permiten aplicar las técnicas de triangulación posibilitando la identificación de los temas generadores, de las categorías que contribuyen o no con la convivencia pacífica en el grado primero como se muestra en el diagrama de interpretación de sentido (Ver anexo 26).

Fase 4. Reflexión

Tomando las categorías axiales del proceso de análisis y de acuerdo a los autores referidos en el marco teórico de esta propuesta y la voz de la investigadora, se hizo la triangulación según Martínez (2006), la cual consiste en utilizar datos variados que provienen de diferentes fuentes de información, en nuestro caso diarios de campo y conversatorios, para realizar el estudio contrastando la información recaudada. Esta triangulación se desarrolló en la descripción de las categorías selectivas, en las cuales se confrontaron las opiniones de los informantes clave y las acciones desarrolladas por los mismos en foros de discusión.

La triangulación fue una herramienta enriquecedora y rigurosa para identificar los puntos de convergencia que se encontraron entre las categorías teóricas (Viviendo la agresión en la escuela, Hacia la resolución de conflictos y Familia y escuela: jugando a ser equipo), las categorías empíricas (¿Por qué peleamos?, Así arreglamos los problemas. ¡Somos un equipo!) y la perspectiva del investigador. A partir de ella se establecieron los elementos que determinaron la funcionalidad del proyecto. Al finalizar esta etapa, se dio a conocer a la comunidad académica de la Universidad un trabajo de grado que dio cuenta de todo el proceso realizado. Además, se socializó a la comunidad educativa y Bugueña el proceso, los avances y resultados arrojados en la investigación, teniendo en cuenta que además de los estudiantes, los padres de familia y las docentes de la sede son parte de este como sujetos de apoyo (Ver anexo 27).

En el siguiente capítulo, se desarrollarán las categorías que resultaron de la intervención.

6. Resultados

De acuerdo a cada uno de los momentos de la investigación acción, en este trabajo y como resultado del análisis de la información obtenida, la intervención presenta tres categorías centrales que dan nombre y se exponen para el conocimiento de todos.

El primero de ellos, “¿Por qué peleamos?” presenta las situaciones por las que los estudiantes se enojan y pelean con sus pares, generando de esta forma la agresión escolar, se incluye además algunos motivos por los que son castigados. Dichas agresiones se presentan de diversa forma, pero en la mayoría de los casos cumplen una función reactiva.

El segundo: “Así arreglamos los problemas” narra las diferentes formas como los estudiantes, sujetos de la intervención, dan solución a los problemas entre compañeros a través del diálogo y el control de sus propios comportamientos.

El tercero “Somos un equipo”, muestra la importancia del juego en las relaciones de amistad en la escuela y de la relación familia-escuela, lo cual contribuye positivamente en la búsqueda de una convivencia pacífica en el aula. A continuación, se narran los capítulos que darán razón a los resultados obtenidos en la presente intervención.

¿Por qué peleamos?

Durante el primer momento de la intervención, los estudiantes, demostraban diferentes situaciones conducentes a generar conflictos que repercutían en comportamientos de agresión en el aula, entendiendo esta como la conducta que produce daños a la persona o cualquier comportamiento menor que implique la intención de dañar, aunque esta sea usada con el fin de corregir (Chaux, 2012).

En la investigación estas manifestaciones evidenciaron la problemática existente en el grado primero con respecto a la convivencia escolar, por lo que fue conveniente identificar cuáles eran aquellas situaciones que los llevaban a pelear entre pares, encontrándose lo siguiente:

1. Nos dicen palabras feas y hacen “murlotes”

Entre los estudiantes del grado primero se identificó que la convivencia en el aula está afectada por varias formas de agresión, inicialmente hablaremos de la verbal y la contenida.

En esta intervención y teniendo en cuenta los diarios de campo, la primera forma de agresión es la verbal, ya que entre los estudiantes no sólo las palabras soeces son motivo para entrar en conflicto con sus compañeros; algunas expresiones que tienden al irrespeto como “me dijo bobo” (DC23. SP. EM6, EMN1. R23), o “yo le dije ¿está aletosito?” (DC27. SP. EM9. R3) también lo son.

Además, aunque las relaciones familiares no sean las adecuadas, la familia ocupa un lugar muy importante en la vida de los niños, puesto que se presenta como “el lugar de formación de la identidad, del cobijo y de la protección. Una suerte de nido en el que crecemos y en el que nos cuidan hasta que aprendemos a volar solos” (Hernández, 2001, p.101), por lo cual al hacer un comentario sobre alguno de sus familiares o el colocarles apodos puede impulsar a los estudiantes a pelearse, como también lo puede ser el desconocimiento de algunas palabras, así no sean ofensivas, expresadas por alguno en medio de una discusión, producen en ellos rabia y deseos de responder con una palabra más provocadora. Éstas primeras situaciones agresivas son de tipo verbal, es decir, resultan del lenguaje hablado y pueden llegar a ser otro motivo significativo para atentar contra la convivencia pacífica, esta forma de agresión “consiste en hacerles daño a otros con las palabras, por ejemplo, con insultos o burlas que hacen sentir mal al otro” (Chaux, 2012, p. 40).

En el grado primero, estas manifestaciones verbales en algunos estudiantes, en muchos de los casos terminaban con golpes como producto de lo que constantemente deben vivenciar en su entorno. En este sentido, Bandura (1975) afirma: “lo más común es que los intercambios sociales de amenazas e insultos verbales terminen por convertirse en agresión física [...] los

contraataques ocasionados por ataques físicos probablemente son instigados más por la humillación que por el dolor físico” (p.325). Luego de la intervención se pudo ver un aumento en la cantidad de quejas de los estudiantes solicitando la mediación de la docente en lugar de cometer una agresión física como antes lo hacían.

Igualmente, los gestos, muecas o “murlotes”⁶ son una segunda forma de agresión identificada como contenida, que afecta de manera negativa la convivencia en el aula, dado que conducen a discusiones y peleas por gestos que en ocasiones los estudiantes no entienden y lo ven como una amenaza a su integridad; otros en realidad hacen las muecas para provocar a sus compañeros que son conocedores de lo que éstas significan, por lo cual se escuchan quejas como “me sacó el dedo, me mostró la lengua”, “me torció los ojos” o “me hizo murlotes” (DC23. SP. EFN4. R20), esta última forma de agresión se basa especialmente en expresiones faciales y movimientos corporales sin emitir palabras, y que también son motivo para pelear.

Como se expresó al inicio, este tipo de agresión basada en gestos es llamada agresión contenida, la cual es reconocida como aquella donde el estudiante hace muecas, grita o manifiesta mediante diferentes expresiones faciales que se siente frustrado, enojado o triste (Serrano, 2006). Por lo anterior, podemos decir que estos tipos de agresión: la verbal y la contenida hacen parte de la convivencia en el grado Primero, y la afectan negativamente desde el punto de vista comunicativo perturbando la calidad de las relaciones escolares y su desempeño social, aunque no son las únicas formas de agresión observadas en el grado.

2. Jugamos brusco

⁶ Murlotes: palabra usada en el grado Primero como sinónimo de mueca o mala cara.

En la anterior subcategoría encontramos dos formas de agresión comunicativas: la verbal y la contenida, pero también subyace otra que tiene que ver con la agresión física y, la cual en esta investigación se evidenció en los juegos bruscos, surgiendo como reacción a la agresión.

El juego ha sido siempre una actividad esencial para los seres humanos. En los niños, esta actividad les permite expresarse, participar, ser responsables y respetar reglas, fortaleciendo las normas de cooperación. Además, el juego al ser aplicado efectivamente en la escuela contribuye a que los estudiantes asimilen mejor su contexto y su aprendizaje.

Los métodos de educación de los niños exigen que se les proporcione un material conveniente, con el fin de que, por el juego, ellos lleguen a asimilar las realidades intelectuales, las que, sin ellos, seguirían siendo exteriores y extrañas para la inteligencia infantil. (Piaget, citado en Nunes, 2009, p.18).

Sin embargo, el juego no siempre es considerado un hecho positivo, o formativo, ya que, debido a su carácter rudo, bélico, conduce a conflictos y agresiones, como es el caso de los juegos bruscos entre los estudiantes del grado primero. Debido en estos casos a que:

El límite entre juego y daño es difuso: el fervor los lleva a no parar el juego cuando alguno de los participantes quiere retirarse o cuando existen marcadas diferencias de fuerza y tamaño o se encuentran personalidades más “pacíficas” frente a otras más “agresivas” (Chemen, 2001, p.146).

Éstos juegos que influyen en la convivencia en el aula y conducen a los estudiantes a pelear entre ellos, como lo expresó EM8⁷ en uno de los conversatorios al preguntárseles ¿cómo hacer para que el grupo esté unido y no haya peleas?: “No jugar brusco” (DC24. SI. EM8. R16),

⁷ EM8: Representa al Estudiante Masculino número 8 de la lista de estudiantes del grado Primero

lo cual fue confirmado por otros estudiantes que al expresar sus quejas relacionan incidentes a causa de esta clase de juegos “sin culpa lo aruñé” (DC24. SI. EM6. R32), o este otro: “estábamos jugando recocha y salimos peleando” (DC25. SP. EM9, EM13. R11).

Dichos juegos que empiezan siendo inofensivos, se convierten en agresiones cuando a alguno de los estudiantes involucrados se le pasa la mano, sin querer o queriendo, lo que los lleva incluso a golpearse y lastimarse más fuerte de lo que dio lugar a la discusión como en los siguientes comentarios: “Él me dijo agarrémonos a pelear y nos pegamos” (DC27. SP. EMN5. R1) y por último los que salieron peleando porque según ellos: “nos estábamos molestando” (DC27. SP.EM9, EMN5. R4).

Las agresiones producidas por los juegos bruscos en la mayoría de los casos fueron agresiones físicas, que surgieron como reacción a una primera situación conflictiva, es decir, “se vuelven agresiones reactivas ya que ocurren como reacción a una ofensa previa, real o percibida” Card y Little, Chaux y Dodge (como se citó en Chaux, 2012, p.42). En esta intervención, la física es la tercera forma de agresión que incide negativamente en la convivencia escolar en el grado primero, pero no es la última.

Otras expresiones que surgen de los juegos y situaciones bruscas son las mencionadas por otros estudiantes como “Se desquitó” (DC25. SP. EM6. R4) y al preguntarles porqué sucedió la agresión dicen: “Y.... me pegó y sin culpa yo le pegué” (DC25. SP. EM10, EM13. R10), o como EMN3⁸ expresó luego de quedarse con el borrador de su compañero: “Le presté el borrador y no me lo devolvió” (DC26. SP. EMN3. R1), o el que respondió “Le pegó porque estaba rabioso porque lo cogió duro” (DC25. SP. EM10. R3) así como la mamá que expresa que los niños se pelearon porque “se habían agarrado antes por un puesto” (DC27.SP.AC2. R8), son ejemplos de

⁸ EMN3 Representa al Estudiante Masculino Nuevo número 3 de la lista de estudiantes del grado Primero.

agresiones que buscaban desquitarse con golpes y empujones en respuesta de lo que el otro le hizo primero.

Así mismo, este tipo de conducta cuya función es reactiva ya que su objetivo es devolver la agresión, lo reconoce Bandura (1975) cuando expresa: “Si uno desea provocar una agresión, una manera de hacerlo consiste simplemente en golpear a otra persona, quién probablemente se verá obligada a contraatacar” (p.324).

Dicho de otra manera, los juegos bruscos afectan la convivencia pacífica, porque generalmente éstos terminan en daño o agresión física sobre uno de los jugadores, conllevando a producir reacciones negativas como producto de la ofensa previa.

3. Queremos ganar o conseguir algo

A todos nos gusta ganar, ser los primeros y sobresalir. Los niños no son la excepción, también quieren sentirse ganadores, sólo que algunos no saben manejarlo cuando no lo logran. Fue así, como al observar a los estudiantes durante las situaciones conflictivas que tenían y preguntarles por qué se ocasionaron, hicieron, entre otros, los siguientes comentarios: EM8 expresa que le molestó que su compañero “siempre quiere primero” (DC25. SP. EM8. R5), otro dice que a su compañero “le dio rabia porque no me encontró” (DC25. SP. EM9.R6), igual sucede con EF1⁹, que dice de su compañera “ella manda siempre” (DC25. SP. EF1, EF5.R7), o los estudiantes EM11 y EM6 al discutir por un asiento “yo lo cogí primero” (DC23. SI. EM11, EM6. R6).

Éstas situaciones que se repetían una y otra vez entre los estudiantes de primero en el transcurso de la jornada escolar, en diferentes momentos de su cotidianidad, como la ida al baño,

⁹ EF1 Representa a la Estudiante Femenina número 1 de la lista de estudiantes del grado Primero

la fila para el refrigerio, entre otros, son hechos que se presentan porque algunos de ellos quieren ser el mejor, sobresalir o ganar, generando de este modo una rivalidad, competencia o dominación donde unos son los dominadores y los otros los dominados, unos los opresores y otros los oprimidos. Esta situación cambia cuando los dominados quieren también ganar, generando agresión contra quién trata de hacerlos débiles, humillarlos o pormenorizarlos. Al respecto, Freire (2005) conceptúa: “La violencia de los opresores, deshumanizándolos también, no instaure otra vocación, aquella de ser menos. Como distorsión del ser más, el ser menos conduce a los oprimidos, tarde o temprano, a luchar contra quien los minimizó” (p.41).

Por ello es conveniente involucrar proyectos que propendan a enfatizar en las competencias ciudadanas, puesto que éstas procuran la participación responsable, de cada estudiante en los procesos democráticos, con lo cual contribuyen a la convivencia pacífica, respetando y valorando la pluralidad, en todos los aspectos multiculturales y las diferencias, no solo en su contexto, sino en cada lugar donde llegue a vivir. (Guía No. 6, 2004)

Otros motivos por el cual los estudiantes se pelean es porque desean conseguir algo, puesto que consideran más fácil hacer un berrinche o pelear, que tener que pensar en algo positivo para alcanzar lo que desean, como lo expresan los estudiantes al presentarse algunos escenarios conflictivos: “yo peleo para que me den” (DC24. SI. EF5. R31), otra declaró “no me dejaba jugar con las cosas de ella” (DC25. SP. EFN4. R9). También se dan las agresiones porque quieren hacer parte de un juego y no los dejan “yo no lo dejaba jugar porque no recogía el balón” (DC25. SP. EM12. R8), son ejemplos de conflictos por querer obtener algo que creen que de otra forma no lo obtendrán. En la Teoría del Aprendizaje Social – TAS (1973), Bandura opina que los estudiantes aprenden la agresión de dos formas, viendo a otros realizar actos agresivos y/o haciendo lo mismo y recibir premios, como lo evidencian los siguientes relatos: “en casa los

ponen a pelear” (DC27. SP. AC2. R9), como un entretenimiento para otros, o quien dice “mi hermana me hizo pegarle a un niño” (DC27. SP. EM9. R10) a cambio de algo, o “M... habla, pero al hermano le toca defenderlo” (DC27. SP. AC1. R11), para salvar el “honor” de la familia.

Estas situaciones son de una u otra forma un refuerzo a las conductas agresivas de los estudiantes, dado que después o a raíz de una agresión, el niño obtiene lo que quiere habituándose a querer conseguir lo que desea de manera violenta y/o con el apoyo de otros. En el Análisis del Aprendizaje Social de la Agresión, Hoffman pronuncia:

El contexto de las prácticas disciplinarias es en donde los niños reciben de sus padres los ejemplos más vividos de la manera de influir en la conducta de los demás. Los padres que propician los métodos de dominación tienen hijos que tienden a valerse de tácticas agresivas semejantes para controlar la conducta de sus compañeros (citado en Bandura, 1975, p. 314)

La familia como la principal célula de la sociedad, tiene la obligación de enseñar valores y responsabilidades a todos sus miembros llevándolos a la práctica en pro del desarrollo de cada uno de ellos y el progreso de la sociedad. Cuando esta célula presenta una rotura, surgen diferencias, conflictos y agresiones que en la mayoría de los casos se salen del núcleo familiar y repercuten en la escuela y en su cotidianidad. Es decir que desde la infancia se deben desarrollar los conocimientos y habilidades que permitan construir los principios e irlos incorporándolos en su cotidianidad, promoviendo, respetando y haciendo respetar los principios que fundamentan los derechos humanos (Guía No. 6, 2004).

Como se observó en el desarrollo de las actividades lúdicas entre padres e hijos cuando algunos padres les decían a sus hijos exactamente lo que debían hacer, otros los dejaban hacer lo que querían así no fuera lo acordado, algunos les ayudaron a hacer trampa y muy pocos los

guiaron correctamente para que cumplieran la actividad. En otro momento, dejaron a los niños de lado, es decir a pesar de estar allí no se les dio participación.

Éstas prácticas, que son en parte resultado de la falta de educación y de acompañamiento de los padres hacia sus hijos, dan pie a que los estudiantes en su tiempo libre pongan en peligro no sólo su integridad física, sino la de otras especies: “en las tardes entramos a la escuela por debajo de la puerta” (DC24. SI.AE. R25), “JP desnucó una torcacita de una pedrada” (DC24. SI. EM8. R20), “En la tarde tiran piedras a los árboles, a las torcazas y las ventanas” (DC24. SI. AE. R21).

La falta de rutinas de estudio, actividades deportivas o culturales, estar al cuidado de familiares o personas diferentes a sus padres que les permiten permanecer por fuera de la casa, además de que el manejo de autoridad en casa tiene deficiencias, lleva a los estudiantes a cometer faltas que aumentan la agresión y los hace vulnerables a ella, buscando llamar la atención a través de este tipo de actuaciones. Al respecto Kimble (2002), afirma: “aun cuando un niño agresivo no reciba la aprobación de la gente en la situación, seguramente será objeto de mucha atención” (p.396).

Además, el ver como otros miembros de su familia o de su comunidad practican este tipo de acciones, produce en los más pequeños influencias negativas que conllevan a aprendizajes por modelamiento.

Estas influencias del modelamiento y del reforzamiento operan conjuntamente en el aprendizaje social de la agresión en la vida diaria. Los estilos de agresión son aprendidos en gran parte por observación y posteriormente perfeccionados a través de la práctica reforzada (Bandura, 1975, p. 320).

No obstante, cuando las situaciones de agresión se tornan repetitivas o más graves, los adultos acuden a los castigos con el fin de “disminuir” la problemática.

4. Si me enojo me castigan

Los castigos son considerados por (Bandura 1975), como una motivación negativa para aprender, dado que llevan a no imitar determinado comportamiento, aunque no siempre las personas lo toman como tal, o tratan de evadirlos y se convierten en la forma para “contrarrestar” el enojo y los comportamientos agresivos de los hijos o estudiantes.

El enojo en los estudiantes ocurre en la mayoría de los casos debido a la frustración por no poder realizar adecuadamente una actividad o como lo vimos anteriormente por no saber perder, por no conseguir lo que desea, entre otros. Debido a esto, se libera la agresión expresando su enojo o enfado de diferentes maneras.

La frustración no tiene un significado específico a pesar de ser una de las primeras causas de la agresión. Referente a esto, Bandura (1975), dice:

Hay todo un conglomerado de pruebas de que la aplicación de castigos dolorosos, la privación o la demora de recompensas, los insultos personales, las experiencias de fracaso y las obstaculizaciones, todo lo cual se considera frustraciones, no tienen efectos conductuales uniformes (p.322).

En la intervención realizada los estudiantes manifestaron lo que hacían cuando se enojaban: “yo me siento en un rincón a alegar” (SD6. DC19. SP. EM9. R2), otro estudiante dice “yo grito” (SD6. DC19. SP. EM11.R3), uno más expresó: “yo no hablo cuando estoy enojado” (SD6. DC19. SP. EM13. R1). Otras formas que se evidenciaron fueron tirar los cuadernos, golpear las mesas, es decir convirtiendo su “desahogo” en una agresión indirecta o desplazada.

En la teoría del aprendizaje social, en lugar de que la frustración genere una pulsión agresiva que pueda reducirse únicamente emitiendo conducta lesiva, el tratamiento aversivo crea un estado general de activación emocional que puede facilitar toda una variedad de conductas, según los tipos y la eficacia de las respuestas que la persona haya aprendido para enfrentarse al stress (Bandura, 1975, p.322).

Por tal razón es necesario enseñar a los niños desde pequeños a tolerar sus frustraciones, ya que todas las veces la realidad no coincide con el deseo, y cuando los estudiantes las convierten en agresiones, y los padres y docentes no saben manejarlo, recurren a castigos que, en la mayoría de los casos no son los más adecuados para corregir los comportamientos agresivos en ellos, sino que por el contrario contribuyen a engrosar estas actitudes negativas, en la mayoría de los casos se recurre a los castigos físicos como lo expresaron durante las acciones algunos de los estudiantes: para calmarme me metían “de cabeza en el tanque” (DC25. SP. EM8. R12), y a mí “me pegan con un cable” (DC25. SP. EF16. R13), o este que expresó de su papá “me sacó de bajo de la cama y me pegó” (DC25. SP. EM9. R15). Éstos “métodos” de llamado al orden, aunque pueden generar algún resultado positivo a corto plazo, no son los más efectivos a la hora de educar para la prevención de la agresión, dado que cuando se castiga físicamente a un niño se corre el riesgo de que este piense que puede golpear a los demás cuando actúan de mala manera o cuando se está enojado. Además, se refuerza la idea de que quien golpea es quién tiene la razón o el poder.

Desde la mirada de Freire (2005), en este caso, los estudiantes serían los oprimidos y sus castigos-castigadores los opresores. El mismo autor expresa:

El gran problema radica en cómo los oprimidos, como seres duales, inauténticos, que “alojan” al opresor en sí, participar de la elaboración de la pedagogía para su liberación.

[...]. Mientras vivan la dualidad en la cual ser es parecer y parecer es parecerse con el opresor, es imposible hacerlo (p. 42)

Dado que ya se han presentado las principales causas por las cuales los estudiantes llegan a pelearse y las formas en que son castigados por ello, se presenta en el siguiente capítulo la manera en que éstos aprendieron a resolver sus conflictos utilizando medios pacíficos cómo el diálogo, convirtiéndolos en oportunidades para incentivarlo, para transformar las relaciones; utilizando además el pensamiento crítico para comprender los sucesos, ponerse en los zapatos de otra persona e incluso sentir lo que está sintiendo (empatía), como una oportunidad para reconocerse, y la concertación como herramienta para salvar las diferencias (Guía No.6, 2004).

“Así arreglamos los problemas”

En este capítulo se narran cuatro aspectos que están presentes en el contexto escolar luego de haber llevado a cabo las diferentes estrategias planteadas: la autorregulación, la generación creativa de opciones, la empatía y la escucha activa, que conducen a los estudiantes a resolver sus conflictos y que son fundamentales para mantener una convivencia pacífica en el aula.

Dentro de las competencias ciudadanas (2004) se encuentran las competencias cognitivas, las cuales se refieren a “la capacidad para realizar diversos procesos mentales, fundamentales en el ejercicio ciudadano” (p.12).es así como a través de la adquisición de estas competencias, se pueden prever las consecuencias de una decisión, interpretar diferentes puntos de vista de las personas involucradas, reflexionando y analizando críticamente la situación, lo cual permitirá resolver los conflictos de la mejor manera posible, como se expone en las siguientes subcategorías.

En la subcategoría “Me estoy calmando” se habla de la autorregulación y el manejo de la ira, ya que la ira, como lo reconoce Chaux (2012), es la emoción ¹⁰más frecuente durante los conflictos y que sirve de señal de que hay un obstáculo que impide el logro de un objetivo o una amenaza contra sí mismo.

En el mismo capítulo, la subcategoría “Partiéndolo a la mitad”, trata de la generación creativa de opciones que permite resolver situaciones conflictivas a través de la creación de varias alternativas de solución por medio del diálogo. Por último, en la subcategoría “Escucho y ayudo a los demás”, se plantean la escucha activa y la empatía, como destrezas interpersonales, para una convivencia pacífica en la escuela.

1. Me estoy calmando

Una de las principales formas de manejar o solucionar los problemas es que uno de los implicados no quiera pelear, y esto se manifiesta a través del control de los impulsos o las emociones, lo cual sucede cuando el estudiante reconoce qué es lo que lo hace enojarse y trata de controlarse, evitando así que el conflicto aumente, lo que se convierte en una destreza emocional.

Las destrezas emocionales como el control de los impulsos, el autoconocimiento, la identificación, expresión y el manejo de los sentimientos, entre otros, son aptitudes intrapersonales que permiten diferenciar entre sentimientos y acciones, aprender a tomar mejores decisiones, identificar acciones alternativas y las consecuencias de las mismas. (Goleman, 2016).

Las competencias emocionales, desde las competencias ciudadanas, se conceptualizan como las habilidades necesarias para identificar y responder constructivamente ante las

¹⁰ Las emociones sirven de señal de que algo importante está sucediendo a la persona que la motiva a ciertas acciones que pueden ser cruciales para la adaptación o la supervivencia. (Fridja, 1994, citada en Chaux 2012)

emociones propias y las de los demás, permitiendo reconocer los propios sentimientos y sentir lo que otros sienten (empatía). (Guía No.6. 2004)

Durante la aplicación de las secuencias se les pregunta a los niños como actúan ellos cuando no quieren participar en situaciones de peleas o conflictos, a lo cual responden: “sentándome en mi pupitre y agachar la cabeza” (SD6.DC19. SP. EF14 R4), otro expresó “Me siento en el piso” (SD6.DC19. SP. EM6. R5), uno más manifestó “si estuviera afuera iría al baño.” (SD6.DC19. SP. EM8. R6). Éstas formas de canalizar sus impulsos o emociones contribuyen a evitar situaciones conflictivas más complejas en el aula, dado que el estudiante asume una posición positiva frente a algo que le genera rabia o enojo, adquiriendo así un compromiso con su propio ser y con su entorno, que hace posible el autocontrol de esos impulsos negativos y que conlleva a mantener la tranquilidad.

Un estudiante expresa “en la mesa de la paz me calmo” (DC24. SI. EF14. R4), esta propuesta para fortalecer la convivencia pacífica que consiste en ubicar un sitio a un costado del salón con un escritorio donde los estudiantes pueden ir a serenarse permite a los estudiantes tomarse un tiempo para reflexionar y calmarse. Sobre esto, Nelsen y Lott (1999) afirman: “el tiempo fuera es una herramienta formativa, una experiencia estimulante y fortalecedora para los estudiantes, y no una experiencia punitiva y humillante. [...] El tiempo fuera puede ser un período para recuperar la calma” (p.227). En esta mesa, durante el tiempo fuera, el estudiante dispone de rompecabezas, espejo, reloj de arena, hojas y colores para ayudarlo a expresarse y autorregularse.

Por esta razón al preguntarles de qué modo se calman en la mesa de la paz, expresaron: “Me calmo viendo caer la arena del reloj” (SD6.DC19. SP. EM8. R7), o también “pensar en jugar me calma” (DC24. SI. EM6. R10), un estudiante más expresó: “recuerdo cosas lindas para

calmarme” (DC24.SI.EM9. R11) y otro estudiante dijo “debo quedarme callado para un bien” (DC27. SP.EM9. R5).

Las anteriores expresiones conllevan a entender que los estudiantes reconocen diferentes opciones que les permiten autocontrolarse, es decir, manejar la ira, lo cual de acuerdo con Chau (2012), “es la capacidad para identificar y regular la propia ira, de manera que una gran concentración de esta emoción no lleve a hacer daño a otros o a sí mismo” (p. 69).

Vale la pena agregar que no se debe identificar la ira como algo negativo ni que deba desaparecer, sino como algo necesario a lo cual se debe aprender a responder ante su presencia, se trata de “que las personas puedan manejar su ira, y no que la ira las maneje” (Chau, 2012. p.70).

Cuando los estudiantes son capaces de manejar su ira, de controlar sus emociones negativas con el fin de mantener la convivencia en el aula, se produce la autorregulación, lo cual para Bandura (1969), es el control sobre su conducta. Según él “la autorregulación es el control que tiene la persona sobre su propio comportamiento, lo que permite evaluar constantemente sus acciones y con ello, alcanzar sus metas” (Citado en Marreros, 2014, p.3).

Esta autorregulación sugiere tres pasos: la auto-observación, mirar nuestro propio comportamiento, el juicio, compararnos con otros o con nosotros mismos y la auto-respuesta, reconocer si actuamos bien o mal, si sentimos orgullo o vergüenza.

Con la intervención se logra que los estudiantes sean conscientes de sus comportamientos y de lo que los conlleva a ser agresivos, reflexionando sobre ello y comprometiéndose en pro de su propio bienestar y el del grupo, por lo que se escuchan frases como “no enojarme si me toca volverlo a hacer” (DC23. SP. EM9. R11), o el que dice “Ya no me enoja cuando me hacen corregir” (DC24. SI. EM11. R5).

En este aspecto, Freire (2005) manifiesta: “Sólo cuando los oprimidos descubren nítidamente al opresor, y se comprometen en la lucha organizada por su liberación, empiezan a creer en sí mismos, superando así su complicidad con el régimen opresor” (p.68), es decir, al estudiante reconocer y manejar sus impulsos, se controla se autorregula y se libera, haciendo visibles sus aptitudes intrapersonales.

Éstos hechos que no solo se manifiestan para la clase, sino que se extienden a sus hogares y que dan cuenta de acciones como la nueva estudiante que manifiesta: “Yo he mejorado aquí, no contestarle a la profesora” (DC24. SI. EMF2. R30) o el que expresa “me estoy calmando para seguir” (DC23. SP. EM9. R17), al igual que el que dice “mejor sentarse en la mesa de la paz que pelear” (SD6.DC19. SP. EM13. R9) o el que enuncia que en la casa en lugar de pelear “Me controlo y duermo” (DC24. SI. EM9. R26) y el que dice “Ya no hago pataletas” (DC24. SI. EM9. R28), son ejemplos de las transformaciones en los comportamientos de los estudiantes mediante el reconocimiento de sus propias conductas, de su lado opresor, lo que le permite ser protagonista de su propio cambio no solo en la escuela, sino en su entorno.

2. Partiéndolo a la mitad

Otra forma de resolver los conflictos de convivencia en el aula, se identificó durante una actividad escolar, en la que se observó a un par de estudiantes discutir por un borrador que le pertenecía a uno de ellos, pero que el otro tenía. Este acontecimiento que sucedió en clase sirvió de estrategia para abordar un tema conflictivo evidenciando el problema, reconociendo las potencialidades, proponiendo escenarios de diálogo y fomentando la participación que permitió generar las soluciones, como lo propone la Ley de Convivencia escolar y que se traduce como un acontecimiento pedagógico (Guía No. 49, 2013)

Al preguntarle por qué él lo tenía, este respondió: “porque le presté mi borrador y no me lo devolvió” (DC26. SP. EMN3. R1), es decir que EMN3 “hizo justicia” por su propia cuenta.

Algunos de sus compañeros queriendo ayudar a resolver el conflicto presentado expresaron opciones como: “que lo partan a la mitad” (DC26. SP. EM10. R4), pero al indagar en la causa del problema y conocer que el borrador estaba en casa del primero porque fue allí donde se lo había prestado, una niña sugirió “que M... traiga el borrador y se lo entregue” (DC26. SP. EF14. R6), otro estudiante expuso “que le lleve el borrador a la casa y él le entrega el de él” (DC26. SP. EMN1. R8), uno más dijo “que se cambien los borradores en la casa” (DC26. SP. EF5. R9), una estudiante que se ve afectada por esta situación dice “que le entregue el borrador para que no me quite el mío” (DC26. SP. EFN2. R7) y uno más expresa “pueden pasarse el borrador entre los dos mientras tanto” (DC26. SP. EMN1, EM9. R10). En medio de la situación, un estudiante añadió “y que se disculpen entre ellos” (DC26. SP. EM13. R5).

La forma en que los estudiantes resolvieron este conflicto deja entrever que son capaces de buscar y dar varias ideas que permitan obtener soluciones sencillas y efectivas en diferentes momentos de su cotidianidad, siempre y cuando se les dé la oportunidad de hacerlo.

Este modo de actuar para solucionar conflictos conlleva a la generación creativa de opciones, una competencia cognitiva que Chaux (2012) define como: “la capacidad para imaginar muchas maneras de resolver un problema. Es la creatividad aplicada a la generación de alternativas para enfrentar una situación problemática” (p.72).

A través de esta generación de opciones, los estudiantes tienen la posibilidad de proponer múltiples y creativas soluciones a los problemas o conflictos que se presenten en las decisiones que haya que tomar, siendo esta una de las competencias más útiles para manejar conflictos, pues permite la participación y la solución creativa del problema a través del diálogo, favoreciendo los

intereses de ambas partes Chaux (2008). Las competencias ciudadanas, proponen las alternativas creativas de solución (competencia cognitiva) para la resolución pacífica de conflictos entre personas o entre grupos, incluyendo el reconocimiento y manejo de las emociones (competencia emocional) como herramienta en las relaciones éticas y pacíficas con los demás. (Guía No.6, 2004)

Así mismo y teniendo en cuenta los enunciados de Freire (2005), en los que se propone que a través de un trabajo dialógico se estructure un pensamiento crítico, propio de una educación problematizadora, que permita la reflexión y la acción de los estudiantes sobre su realidad, ofrecerán múltiples ideas o un “abanico temático” que les permitirán de manera crítica solucionar una situación conflictiva y les servirá de ejemplo para unas próximas situaciones.

Esta generación de ideas propias de la acción y la reflexión, praxis, sólo son posibles si el diálogo es un acto creador, participativo y si la escucha es efectiva. Al respecto, la Ley de Convivencia Escolar (Guía No.49, 2013) considera que se deben abrir los espacios reales en la escuela para que los estudiantes ejerzan ciudadanía a través de la participación en la toma de decisiones en ambientes escolares democráticos generados por los docentes con la participación activa de toda la comunidad educativa y especialmente de las familias, en estos procesos educativos que son realmente un aporte para la convivencia.

3. Escucho y ayudo a los demás

Otro aspecto relacionado con la resolución de conflictos en el grado primero para el fortalecimiento de la convivencia pacífica en el aula, como la autorregulación, y la generación creativa de opciones, lo constituyen el escuchar y el ayudar a los demás.

El propósito de escuchar y comunicarse entre los estudiantes de primero se vio en muchos casos afectado debido a la dificultad que se presentaba en la comunicación. Los estudiantes

reconocieron que uno de los principales problemas del grupo era la falta de escucha como lo expresan algunos estudiantes al decir: “la única falla de nosotros, que hablamos mucho” (DC24. SI. EM9. R33) y otro que manifestó: “No nos escuchamos” (SD3.DC11.SP.EM7. R2). Otros expresan: “Me cuesta alzar la mano” (SD3. DC8. SP. EM11. R4), o como el que, al reflexionar sobre la actitud de sus compañeros dice: “a unos les da pena hablar y hablan cuando no les toca” (SD3. DC8. SP. R5).

Este último comentario, acerca de la actitud tímida de algunos compañeros cuando se les da la palabra, se refuerza con las siguientes afirmaciones: “Me da pena que se rían de lo que digo” (SD3. DC8. SP. EM12, EF14.R1), o el que expresa: “Nos da pena hablar en público” (SD5. DC16.S5. AC R2), dichas situaciones afectan a los estudiantes en su autoestima, la cual es definida por Shapiro (1994) como: “el valor que asignamos a nosotros mismos, a qué tanto nos aceptamos, cómo somos y qué tan satisfechos estamos con lo que hacemos, pensamos o sentimos” (p.6). Un niño que no se siente bien consigo mismo o con lo que hace puede llegar a convertirse en objeto de burlas, y cuando un estudiante se burla de otro es porque se cree superior, se siente más, haciendo imposible el diálogo. Freire (2005) al respecto refiere: “No hay diálogo si no hay humildad [...] el diálogo, como encuentro de los hombres para la tarea común de saber y actuar, se rompe si sus polos (o uno de ellos) pierde la humildad” (p.109).

Al respecto, las competencias comunicativas, propuestas dentro de las competencias ciudadanas, expresan la necesidad de fomentar y poner en práctica con los estudiantes la capacidad para escuchar atentamente los argumentos ajenos, para comprenderlos, aunque éstos no sean compartidos, y para expresar de forma asertiva (con claridad y pacíficamente) sus propios puntos de vista. Esta competencia es fundamental para convivir en una sociedad donde se respeten y valoren las diferencias (Guía No.6, 2004).

Con las estrategias y secuencias didácticas utilizadas los estudiantes del grado primero reconocieron que con una mejor escucha se aporta más a la convivencia pacífica en el aula y por ende establecieron compromisos con el fin de mantener la comunicación: “Debo dejar que mis compañeros también participen” (DC23. SP. EMN1. R22), uno más manifestó: “Levantar la mano cuando va a hablar” (DC24. SI. EM10. R13) además, “Debo mejorar en no gritar” (DC24. SI. EMN1. R29) y “no hablar cuando no me toca” (DC23. SP. EM11.R12).

Dichos acuerdos surgieron a raíz de la reflexión hecha por los estudiantes y la docente, al entender que, “cuando escuchamos hacemos un buen trabajo” (SD3. DC7. SP. R3) y que en muchos casos “todos no entendemos lo mismo” (SD3. DC7. SP. R6), además cuando la comunicación se afecta, se puede solicitar que el mensaje nos sea dado de nuevo con el fin de comprenderlo “Repíteme para escuchar mejor” (SD3. DC9. SP. R2).

Todas estas afirmaciones indican la necesidad de mantener, en pro de la convivencia pacífica y la resolución de conflictos, una buena comunicación entre los estudiantes que permita dar y recibir los mensajes efectivamente, a través de la escucha activa, la cual es definida como:

La capacidad para centrar la atención en lo que la otra persona está diciendo, y, además, haciéndole saber a esa persona que está siendo escuchada, e incluye un lenguaje corporal que demuestre atención, así como estrategias para parafrasear, clarificar, reflejar o resumir (Chaux, 2012, p.116).

La escucha activa y la comunicación deben permitir expresarnos claramente defendiendo sus puntos de vista sin menospreciar o herir a nadie. Este aspecto es conocido como asertividad, la cual “es la capacidad para expresarse de manera enfática y clara, y de defender los derechos propios o los de otros de manera firme, pero evitando herir a los demás o hacer daño a las relaciones” Lange y Jakubowski, 1980; Velásquez, 2005 (citados en Chaux, 2012, p.57). Una

comunicación asertiva como producto de la escucha activa conlleva a mantener una adecuada convivencia tanto en el aula como en los diferentes contextos donde se desenvuelvan los estudiantes; durante el desarrollo de las fichas de conflictos (Ver anexo 28) se da entre los estudiantes una comunicación asertiva ya que éstas propician que a través de casos reales o simulados se realicen ejercicios para el aprendizaje de habilidades o competencias que contribuyen a manejar y resolver de manera “pacífica, constructiva y creativamente los conflictos” (Guía No. 6, 2004, p.11)

Así mismo, otro de los aspectos que propicia la convivencia pacífica y la resolución de conflictos en el aula es la colaboración. La ayuda que prestan unos compañeros a otros para que hagan un adecuado trabajo, evitándoles dificultades al realizar algunas actividades o simplemente para defenderlo de las burlas, se relacionan los siguientes relatos: “yo le ayudo a...” (SD2. DC6. SS. R1) y “les enseñé lo que aprendí” (SD2.DC5.CP. R5), son casos específicos donde algunos estudiantes pretenden ayudar con el fin de que a sus compañeros les vaya mejor o para que se sientan bien como se expresa en el comentario “quería contentar a su amigo” (DC25. SP. EM6. R2).

Para Freire (2005), cuando los sujetos se encuentran en colaboración a través del diálogo sucede la transformación del mundo. Esta colaboración “como característica de la acción dialógica, la cual sólo se da entre sujetos [...], sólo puede realizarse en la comunicación. El diálogo, que es siempre comunicación, sostiene la colaboración” (p.219).

Esta colaboración, es posible cuando los estudiantes se ponen en el lugar de quien necesita la ayuda y sienten que deben protegerlo, expresiones como “hacerle caer a los otros, eso es malo” (SD2.DC5.CP.EM7. R6) o “él se está burlando de ella” (DC23. SP. EM8. R3), son

ejemplos de que en el grado primero se está desarrollando el comportamiento empático, es decir que los estudiantes se ponen en el lugar del otro y tratan de colaborarle.

Con la realización de las secuencias didácticas, se observa empatía cuando los estudiantes se adelantan a determinadas situaciones con el fin de cubrir algunas necesidades del grupo con expresiones como “traigo más para compartir por si alguien no trajo” (SD6. DC20. COC. R2) o estaré “listo para ayudar si me necesitan” (SD6. DC20. COC. EM6. R3). La empatía permite reconocer lo que los demás quieren o necesitan, por tal razón Chaux (2012) expresa “si se promueve el desarrollo de la empatía en los colegios, es más probable que disminuya la intimidación” (p.143).

Para este autor, la empatía previene la agresión y motiva a la actuación defensiva de los testigos por lo cual se debe motivar a los estudiantes a desarrollar esta capacidad, no porque no la tengan, sino para ampliar el grupo de personas a quienes se les aplica (Chaux, 2012). Cuando los estudiantes desarrollan la empatía como parte de sus habilidades sociales, se hacen más sensibles, evitando así la deshumanización.

Los temas como la generación creativa de opciones, la escucha activa y la empatía, trabajados en este capítulo son aptitudes interpersonales ya que permiten “la interpretación de las tendencias sociales y emocionales, el prestar atención, el ser capaces de resistir las influencias negativas, ponerse en el lugar de los otros y comprender cuál es el comportamiento adecuado para cada situación” (Goleman, 2016, p.300), son elementos indispensables para hacer sostenible la convivencia pacífica en el grado primero, por lo cual es conveniente continuar desarrollando actividades en el aula que conduzcan a seguir haciendo de estos niños personas prosociales, entendiendo que “los más prosociales son aquellos que más ayudan, comparten, consuelan a quienes estén tristes, apoyan a quienes necesitan ayuda, frenan agresiones o incluyen a quienes

están excluidos” (Chaux, 2012. p.184). Éstas habilidades que favorecen un comportamiento prosocial debe aplicarse no solo en la escuela, sino en su contexto familiar y social.

“Somos un equipo”

Cada día los estudiantes tienen la posibilidad de experimentar diferentes relaciones interpersonales con sus compañeros de clase, sus familias y vecinos, lo que les permite reconocer al otro como parte de su grupo, de su equipo, incidiendo directamente en su proceso de socialización, por esa razón se debe, desde la escuela, favorecer ambientes de aprendizaje democráticos, cuyo eje central sea reconocer las diferencias y construir identidad, partiendo de las voces de todos los miembros de la comunidad educativa (docentes, docentes orientadores, personal administrativo, familias y directivas docentes), comprendiendo que la convivencia no es ausencia de conflictos, sino por el contrario, la forma en que éstos, a pesar de los diversos puntos de vista e intereses, puedan llegar a convertirse, con la interacción de todos, en motores de transformación y cambio utilizando además diferentes estrategias (Guía No. 49, 2013).

En el presente capítulo veremos cómo los juegos y la vinculación de las familias a la escuela se convierten en grandes aliados de este proceso integrador permitiéndoles desarrollar diferentes habilidades sociales que son indispensables si se desea mantener la convivencia pacífica en el aula.

1. Jugando a ser amigos aquí y allá

Si bien en el primer capítulo se habló de que los juegos bruscos contribuían a generar agresiones por las condiciones que en él se presentan, en este capítulo se tendrá en cuenta el juego como la actividad inherente al ser humano que permite establecer relaciones de cooperación, respeto, responsabilidad y creatividad. Al respecto, Pestalozzi afirma:

La escuela es una verdadera sociedad, en la cual el sentido de responsabilidad y las normas de cooperación son suficientes para educar a los niños, y el juego es un factor decisivo que enriquece el sentido de responsabilidad y fortalece las normas de cooperación (Nunes, 2009, p. 17).

Esas razones propician que los estudiantes en su etapa escolar establezcan, a través del juego, relaciones de confianza y simpatía; es decir, el juego los hace sentirse amigos, por lo que éstos relacionan la amistad con el juego, como se puede notar en los siguientes relatos: “es buen amigo para jugar en la escuela y en la casa” (SD4. DC14. SP. EM6, EM3. R1), o la estudiante que se expresa de otra “que es buena amiga y juega conmigo” (SD4. DC14. SP.EF2, EF15. R11) o aquellos que expresan “nos gusta más jugar que pelear” (DC27. SP. EM9, EMN5. R6).

Las anteriores manifestaciones nos llevan a interpretar que el juego es una buena estrategia en la escuela para que los estudiantes no sólo aprendan sobre un área determinada, sino para que experimenten a través de “el gozo por el juego, la consecución de fines comunes, la realización de una comunicación y la cooperación efectiva” (Cascón y Beristain, 1986, p.15), valores que estarán presentes a lo largo de sus vidas.

Además, durante el desarrollo de las diferentes observaciones en cada una de las actividades, se evidenció como el juego permite la inclusión y la aceptación de los estudiantes en el grado primero, como lo corroboran los siguientes relatos de dos estudiantes nuevos que ingresaron al curso después de la intervención: “Allá a ellos no les gustaba jugar conmigo” (DC24. SI. EMN1. R3) o “en primero estaba mal, porque estaba muy grande” (DC24. SI. EFN2. R2). Éstas afirmaciones contribuyen también a presumir que el ambiente en el aula es seguro e incluyente como producto de la intervención realizada.

Otro aspecto que permite reconocer un adecuado ambiente en el aula, fruto de las herramientas aplicadas entre las que se encuentra el juego, es que los estudiantes hacen afirmaciones como: “Me siento querido y cuidado” (DC24. SI. EM9. R6), en el grupo “Me ayudan a quitarme mi mal comportamiento” (DC24. SI. EM9. R1) o “Mis compañeros me acompañan” (DC24. SI. EF5. R8). Esas afirmaciones convierten el juego en instrumento que permite romper relaciones de competencia, generar unión y apoyo entre los estudiantes. Al respecto Goleman (2016), dice:

Es en el calor de las amistades íntimas y en el tumulto del juego que el niño perfecciona las habilidades sociales y emocionales que aplicará en sus relaciones futuras. Los niños que son excluidos de este aspecto del aprendizaje quedan, inevitablemente en desventaja (p. 290).

Otro de los beneficios del juego identificado en el transcurso de la intervención, es que permite el diálogo y facilita la resolución de conflictos dado que según los estudiantes: “En el juego respondemos con verdad” (SD6.DC21.SP.TE. R3). O que “el juego nos ayuda a hablar y ser amigos” (SD3. DC12.SP.TE. R6).

Respecto a los juegos, Rousseau (1968), propone: “cuando los niños están persuadidos de que los juegos en que participan son simplemente juegos, sufren sin quejarse, aun riéndose, lo que nunca sufrirían de otro modo sin derramar lágrimas” (Citado por Nunes, 2009, p.16), este postulado es confirmado cuando los estudiantes dicen: “Nos arreglamos rápido para seguir jugando” (SD2. DC4.CP.R6) o “Aceptamos disculpas en el juego” (SD3. DC10. SP. EM9, EM10, EM12, EM13.R4). Es así como el juego se convierte en un aliado para el aprendizaje de habilidades sociales, y la escuela debe incorporarlos en las prácticas educativas con el fin de que

los estudiantes mantengan sus relaciones interpersonales y adquieran aprendizajes de manera satisfactoria y placentera para ellos.

Teniendo en cuenta el enfoque político-liberador de Freire (1977), cuando dice que el estudio es un trabajo difícil, por la disciplina intelectual que exige, ya que no puede lograrse sino a través de la práctica, se le da al acto de estudiar (trabajo) un significativo lúdico “puesto que nadie se dedicaría a una actividad eminentemente seria, penosa, si no tuviera el mínimo de gusto, satisfacción y predisposición para ello” (Citado por Nunes, 2009. p.22).

En resumen, el juego favorece la convivencia pacífica en los estudiantes del grado primero, en cuanto genera confianza, cooperación, respeto y responsabilidad, permite la aceptación e inclusión, facilita la resolución de conflictos entre los estudiantes, aporta a la consecución de fines comunes permitiendo transformar la competencia en colaboración. (Ver fotografías, Anexo 29).

Al igual que el juego, la vinculación de la familia a la escuela es otra forma de relación que puede servir como elemento para transformar no sólo la educación, sino también la sociedad.

2. Familia y escuela: un solo equipo

Uno de los retos para la escuela en cuanto a formar estudiantes competentes en ciudadanía, es lograr que todos los miembros de la comunidad educativa, especialmente las familias, se involucren en el proceso como sujetos activos de derechos, por lo cual se deben desarrollar en ellos las habilidades indispensables para convivir pacíficamente y participar activamente en la toma de decisiones, valorando las diferencias, lo cual no sólo resulta benéfico para mejorar el clima escolar, sino que se obtienen mejores resultados académicos (Guía No. 49, 2013).

Aunque siempre la familia ha sido considerada el núcleo de la sociedad, conformada por personas que comparten algún parentesco o unos objetivos comunes y que deben cumplir unas funciones o “roles universales (reproducción, protección, socialización, control social, determinación del estatus para el niño y canalización de afectos, entre otras)” Pérez y Reinoza (Citados por Oliva y Villa, 2013, p.2), una de las funciones principales de la familia, independientemente de quienes la conforman, es educar a los hijos con buenos valores sociales y culturales, preparándolos para la sociedad, para lo cual es necesario que haya una adecuada proporción de cuidados, afecto, protección, compañía y socialización.

Esta educación en valores sociales sólo es posible si la familia es congruente con lo que predica, por ejemplo, no se le puede exigir a un estudiante que no grite, si eso es lo que los niños viven en sus casas, o si esa es una de las formas que tienen estos para que se les preste atención; como la madre que expresa “ellos lo usan a uno para que les ayuden o se ponen a llorar y uno cae” (SD5. DC17. SP. AC. R2), o la que manifiesta: “le ayudamos a los muchachos más de la cuenta, sin saberlo o por terminar rápido” (SD5. DC17. SP.AC. R1).

Por esa razón, los padres deben prepararse para reconocer los comportamientos sociales propios y de sus hijos, facilitando un mayor acercamiento y permitiendo a estos adquirir destrezas que les servirán para enfrentar la vida. Al respecto, Goleman (2016), asegura:

Cuando los padres son emocionalmente expertos, comparados con aquellos que se enfrentan ineficazmente a los sentimientos, sus hijos -como es comprensible- se llevan mejor, se muestran más afectuosos y se muestran menos tensos con respecto a ellos. Pero más allá de eso, estos chicos también se desempeñan mejor en el manejo de sus propias emociones, son más eficaces a la hora de serenarse cuando están preocupados, y se preocupan con menor frecuencia (p. 226).

El contacto de la familia y la escuela puede proporcionarles a los padres la preparación para ayudar a sus hijos a autorregularse y a ser más asertivos en el manejo y resolución de conflictos, además este acercamiento contribuye no sólo a mejorar las relaciones entre padres, maestros y estudiantes, sino a afianzar conductas prosociales en los estudiantes, tal como lo demuestran los siguientes relatos tomados de los diarios de campo: “Mi hijo ha mejorado y ya no hay tanta queja de él” (SD5. DC18. SP. ACEM8. R1), o la madre que expresa los cambios que ha tenido en los hábitos de estudio con su hija: “le ayudaba a hacer sus tareas antes, ya no, yo sólo le explico” (SD5. DC17. SP. ACEF15. R4).

La asistencia de los padres a la escuela, no sólo para recibir un boletín cada fin de período, sino además su participación en los proyectos de aula, las escuelas de padres y otros eventos, le hacen saber a los hijos que están comprometidos y que su educación y participación en la sociedad son de gran valor para ellos. Por eso nos resulta muy valioso escuchar frases como: “muchas gracias por las enseñanzas que le dio a nuestros niños y por su trato con nosotros” (SD5. DC18. SP. AC. R2), o que expresen que se sienten bien con “las actividades realizadas porque nos han servido para estar más cerca de lo que se hace en la escuela” (SD5. DC18. SP. AC. R7).

Los padres, según Brazelton “deben comprender cómo sus actos pueden ayudar a generar la confianza, la curiosidad y el placer de aprender y la comprensión de los límites” (citado por Goleman 2016, p.227). Con ayuda de las actividades propuestas, algunos estudiantes reconocieron a sus padres por lo que hacían por ellos, con frases como: “gracias a mis papás por traerme a la escuela para aprender” (SD5. DC18. SP. EM9. R3). Lo cual produjo expresiones de afecto (SD5. DC18. SP. AC. R5) y la demostración de emociones y sentimientos de padres a hijos (SD5. DC18. SP. AC. R6).

Dado que el éxito de los niños en la escuela y en la sociedad depende del clima del hogar, las relaciones emocionales y la disciplina que haya en la familia, puesto que éstos elementos se relacionan con las características de la personalidad en esta edad (Watson, 1979), por tal motivo la familia y la escuela, deben estar estrechamente ligadas y propiciar a los estudiantes un escudo de protección que les ayude a prevenir situaciones que transgredan o generen agresiones escolares, en pro de tener una convivencia pacífica tanto en el aula como en su hogar (Ver anexo 30).

El capítulo tres nos mostró la importancia de integrar los juegos y la familia en la educación de los estudiantes como herramientas para la interiorización de habilidades sociales que se manifestarán en cada uno de los contextos donde se desenvuelve el niño, contribuyendo de esta manera a la construcción de una cultura de paz a través de la convivencia pacífica en contextos seguros y saludables tanto personales como estructurales.

En resumen, los capítulos anteriores: “¿Por qué peleamos?”, “Así arreglamos los problemas” y “Somos un equipo”, muestran como a través de estrategias como el diálogo y las secuencias didácticas con actividades como juegos de roles, juegos grupales, trabajo en equipo y colaborativo, inclusión de los padres de familia, entre otras, además de la adecuación del salón con la implementación de la mesa de la paz y la mesa de compartir (Ver fotografías, Anexo 31), se reconocieron, manejaron y resolvieron conflictos entre los estudiantes, lo cual contribuyó positivamente a la convivencia pacífica en el grado primero.

7. Conclusiones y Reflexiones

El trabajo realizado permitió a nivel personal adquirir una mayor fundamentación teórica a través de los seminarios, las lecturas y la construcción de textos, reflexionando sobre el verdadero rol como docente y fortaleciendo los ideales y prácticas que se traían como

expectativas a través de la implementación de los aprendizajes adquiridos en la intervención del proyecto pedagógico: “Érase una vez un espantapoblemas, Estrategias Didácticas para fortalecer la convivencia pacífica en el grado primero”, como espacio para empoderar a los estudiantes en la búsqueda de su transformación personal, permitiéndoles una educación donde prime el ser, “Educar la razón sin educar el corazón, no es educar en absoluto”. (Aristóteles).

Por otro lado, el apoyo institucional por parte de directivos y compañeros docentes en pro de mejorar las prácticas educativas a través de la transformación de metodologías, la socialización y contextualización de la investigación, han sido un soporte para el compromiso profesional y la transformación personal, lo que conlleva a continuar con la generación de experiencias innovadoras y críticas, atravesando acciones institucionales planeadas y sistematizadas en pro de la transformación social.

La I. E. Tulio Enrique Tascón Chambimbal implementa en el año lectivo 2017, a partir de los diferentes proyectos institucionales, especialmente “Érase una vez un espantapoblemas”, las asambleas de curso o direcciones de grupo diarias, donde cada mañana, los estudiantes pueden establecer acuerdos y resolver situaciones conflictivas que afectan la convivencia pacífica en el aula; además buscando la transversalización de las Competencias Ciudadanas, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y la Cátedra de la Paz, se crea el Proyecto Institucional de Afrocolombianidad, Convivencia y paz, con el fin de abordar las temáticas propuestas en el currículo con la integración de las áreas, el desarrollo de habilidades y competencias que les permita a los estudiantes ser constructores de una cultura de paz en pro de una sociedad crítica y reflexiva en la que se puedan expresar y convivir armónicamente.

Otro cambio aportado por la maestría es la oportunidad que se ha dado a los maestrantes para hacer reflexiones y reestructuraciones más de fondo que de forma al Proyecto Educativo Institucional – PEI-.

La investigación “Érase una vez un espantaprobemas”, permitió la aplicación de las estrategias didácticas para el empoderamiento de los estudiantes en la búsqueda de su transformación personal, propiciándoles herramientas para fortalecer la convivencia pacífica y la resolución de conflictos por medios no violentos, creando con ellos un semillero de estrategias capaces de actuar pacíficamente frente a una situación problemática.

La ejecución de cada una de las secuencias didácticas fue un aporte significativo para el desarrollo de las competencias sociales de los estudiantes del grado primero, ya que posibilitaron una participación dinámica, respetuosa y afectiva, facilitando el desarrollo de las diferentes actividades académicas en el último período.

Otro aspecto positivo fue la participación de los padres, lo que permitió ver con esperanza que el trabajo que se realizó con los estudiantes en clase será fortalecido en casa.

La secuencia didáctica número 6, sirvió para confirmar que los estudiantes aplicaban las estrategias aprendidas en sus trabajos grupales y de equipo para el logro de una convivencia pacífica, lo cual fue positivo ya que se notó que la mayoría de los estudiantes hacían uso de las estrategias, además con esta secuencia se identificó que es necesario continuar trabajando aspectos relacionados con el autocontrol o autorregulación y con los padres de familia en lo referente al castigo físico como forma de corregir.

El refuerzo de las secuencias didácticas, el aprendizaje colaborativo¹¹, la integración con otros grados (Ver anexo 32) y el trabajo en equipo en las diferentes actividades académicas (Ver

¹¹ Aprendizaje colaborativo es la adquisición de destrezas y actitudes que ocurren como resultado de la interacción en grupo. (Salinas, 2000)

anexo 33), también hicieron evidente algunos avances en la convivencia escolar de los estudiantes de este grado, lo cual ha sido de gran impacto ya que a través del diálogo y el reconocimiento de sus propios conflictos se ha logrado reducir la agresión entre pares, a través de la autorregulación y el cumplimiento de sus propios acuerdos, fomentando habilidades sociales como la empatía, la escucha activa y el trabajo en equipo, propiciando el acercamiento de las familias a la escuela y el interés por parte de algunos compañeros docentes en extender este proyecto de intervención a los demás grados de la sede educativa Rafael Uribe Uribe evidenciando que sí es posible llegar a la construcción de ambientes seguros y saludables en el aula mediante la aplicación de estrategias adecuadas.

Queda como tarea continuar favoreciendo y fortaleciendo espacios que contribuyan a la construcción de nuevas investigaciones en el aula con el fin de hacer presente la posibilidad de mejorar la práctica educativa de una manera más competente y sistemática, que permita mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje a través del establecimiento de acuerdos y la promulgación de estrategias que apoyen y permitan la constitución de un ambiente escolar participativo y colaborativo donde toda la comunidad educativa sea protagonista en cada uno de los aspectos de la vida escolar para la proyección social y ciudadana. Otro reto es facilitar la vinculación de los padres de familia que poco o nada han participado en el proyecto y mantener motivados a quienes han sido partícipes del mismo, ya que son éstos quienes deben continuar en casa las acciones realizadas en el aula, reconociendo las estrategias empleadas, las necesidades afectivas de los estudiantes y otras prácticas cotidianas que conlleven a la crianza de hijos críticos, previsores y resolutorios asertivos de conflictos, que los convierte en personas capaces de promover la construcción de una cultura de paz en el contexto escolar y social en que se desenvuelven. Con todo lo anterior, existe identificación con Stenhouse, quien afirma:

Lo deseable en la innovación educativa no consiste en que perfeccionemos tácticas para hacer progresar nuestra causa, sino en que mejoremos nuestra capacidad de someter a crítica nuestra práctica a la luz de nuestros conocimientos, y nuestros conocimientos a la luz de nuestra práctica. (Stenhouse, 1984).

8. Bibliografía

- Bandura, Albert. (1975). *Análisis del aprendizaje social de la agresión*. En: Bandura, A. y Ribes, _____ (1983). *Social cognitive theory*. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development*. Vol. 6. Six theories of child development (pp.1-60). Greenwich: CT JAI Press
- Cascón P. y Beristain, C. (2012). *La alternativa del juego. Juegos y dinámicas de educación para la paz*. Bogotá, Colombia: Siglo del hombre Editores.
- Carr, W., y Stephen, K. (1986). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Bogotá, Colombia: Uniandes
- _____ (2013). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula*. Bogotá, Colombia: Uniandes.
- Chemen, S. (2001). *Qué puede hacer la escuela con la violencia*. En J. Imberti. (1ª. Ed.), *Violencia y escuela. Miradas y propuestas concretas* Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós SAICF.
- El País. (2014). *Acoso escolar afecta a 77,5 % de los estudiantes colombianos*. Cali, Colombia: Recuperado de: <http://www.elpais.com.co/cali/acoso-escolar-afecta-a-77-5-de-los-estudiantes-colombianos.html>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI.

- Galtung, J. (1996). *Peace by Peaceful Means. Peace and Conflict, Development and Civilization*. EQPRIO. International Peace Research Institute, Oslo.
- Goleman, D. (2016). *La inteligencia emocional*. Ediciones B.S.A. Zeta de Bolsillo.
- Gómez, G. (2010). *Investigación – Acción: Una Metodología del Docente para el Docente*. Relingüística. Recuperado en: <http://relinguistica.azc.uam.mx/no007/no07art05.htm>
- Guadalajara de Buga. (2010). *Acuerdo 047. Lineamientos de la política Pública para la población afrodescendiente de Guadalajara de Buga*.
- Guasch, O. (2002). *Observación participante*. Madrid: Editorial Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Hernández, C. (2001). *Escenarios de Violencia*. En J. Imberti. (1ª. Ed.), *Violencia y escuela*. Investigación Silogismo.
- Infobae (2012). Un caso de Bullying culmina con la muerte de un niño de 12 años. Recuperado de <http://www.infobae.com>
- Kimble, Ch. (2002) *Psicología Social de las Américas*. México: Pearson Educación
- Latorre, A. (2003). *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Ed. Graó. España.
- Lederach, J. (1984). *Educación para la paz. Objetivo escolar*. Fontamara: Barcelona
- _____. (1985). *La regulación del conflicto social. Un enfoque práctico*. Fontamara: Barcelona.
- Lewis, L. (2014). *Uno de cada tres niños en el mundo sufre de acoso escolar*. Noticias Universia. Recuperado en: <http://noticias.universia.es>.
- Ministerio de Educación Nacional –MEN- (1994). *Ley General de Educación. Ley 115. (1994)*.

Decreto 1860. Diario Oficial No 41.473, 3 de agosto.

_____ (2013). Guía No. 49. Guías pedagógicas para la Convivencia Escolar. *Decreto reglamentario Ley 1620*. 15 de marzo.

_____ (2013). *Decreto 1965, 11 de septiembre Ley 715 de 2001*, 21 de Diciembre.

_____ (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje - DBA*

_____ (2015). *Decreto Reglamentario 1038*, 25 de mayo

_____ (2004). *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas*. Guía No. 6. 2004

_____ (2014). *Cátedra de la Paz. Ley 1732*, 17 de septiembre.

Marreros J. 2014. *La autorregulación y la terapia de autocontrol en la teoría de Albert Bandura*.

Callao: Universidad Inca Garcilaso de la Vega.

Ministerio de Justicia de Colombia. (2000). *Código Penal. Ley 599*, 24 de Julio

Murillo J. (2011). *Métodos de investigación en Educación Especial*. Recuperado en:

https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Inv_accion_trabajo.pdf

Nelsen, J., y Lott, L. (1999). *Disciplina con amor en el aula. Cómo pueden los niños*

adquirir control, autoestima y habilidades para solucionar problemas. Bogotá: Planeta Colombiana.

Nunes, P. (2009). *Educación Lúdica. Técnicas y juegos pedagógicos*. Bogotá: San Pablo.

Oliva E., y Villa, J. (2014). *Hacia un concepto interdisciplinario de la familia en la*

globalización. Justicia Juris. Recuperado en:

<http://www.scielo.org.co/pdf/jusju/v10n1/v10n1a02.pdf>

Palacios, C. (2016). *Entrevista de lanzamiento Perdonar lo imperdonable*. El País. Recuperado en: [www.el país.com.co](http://www.elpaís.com.co)

Payán, B. (2015). *La violencia, un alumno más en las escuelas*. El País.

Recuperado <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-127484.html>

Pérez, M. (2005) *Un marco para pensar configuraciones didácticas en el campo del lenguaje, en la educación básica. La didáctica de la lengua materna*. Cali: Univalle.

Pérez Serrano, Gloria. (2007). *Desafíos de la investigación cualitativa*. Chile: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Piaget, J., y Inhelder, B. (2000). *Psicología del Niño*. Madrid, España. Ediciones: Morata

República de Colombia. (1991). *Constitución Nacional de Colombia*. Gaceta Constitucional 114, 4 de julio

Salinas, Jesús. (2000). *El aprendizaje colaborativo con los nuevos canales de comunicación*, en Cabero, J. (ed.). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: Síntesis

Sandín M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Revista de Pedagogía. Recuperado en 12 de julio de 2016, en:

http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-

Serna, Claudia. (2004). *Pueblo Nuevo: antes y ahora*. Compilado de Entrevistas.

Shapiro, E. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. Barcelona, España: Grupo Zeta

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

Tenutto, M. (2011) *Planificación de los aprendizajes*. Buenos Aires, Argentina: Homosapiens.

Touraine, A. (2000). *¿Podremos vivir juntos?* Argentina: Fondo de Cultura.

Tuvilla, J. (2004). *Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos*. España: Artes

Gráficas Gandolfo

Uribe, M., y López. (2006). *Las palabras de la guerra. Un estudio sobre las memorias de las*

guerras civiles en Colombia. Medellín: La Carreta Editores.

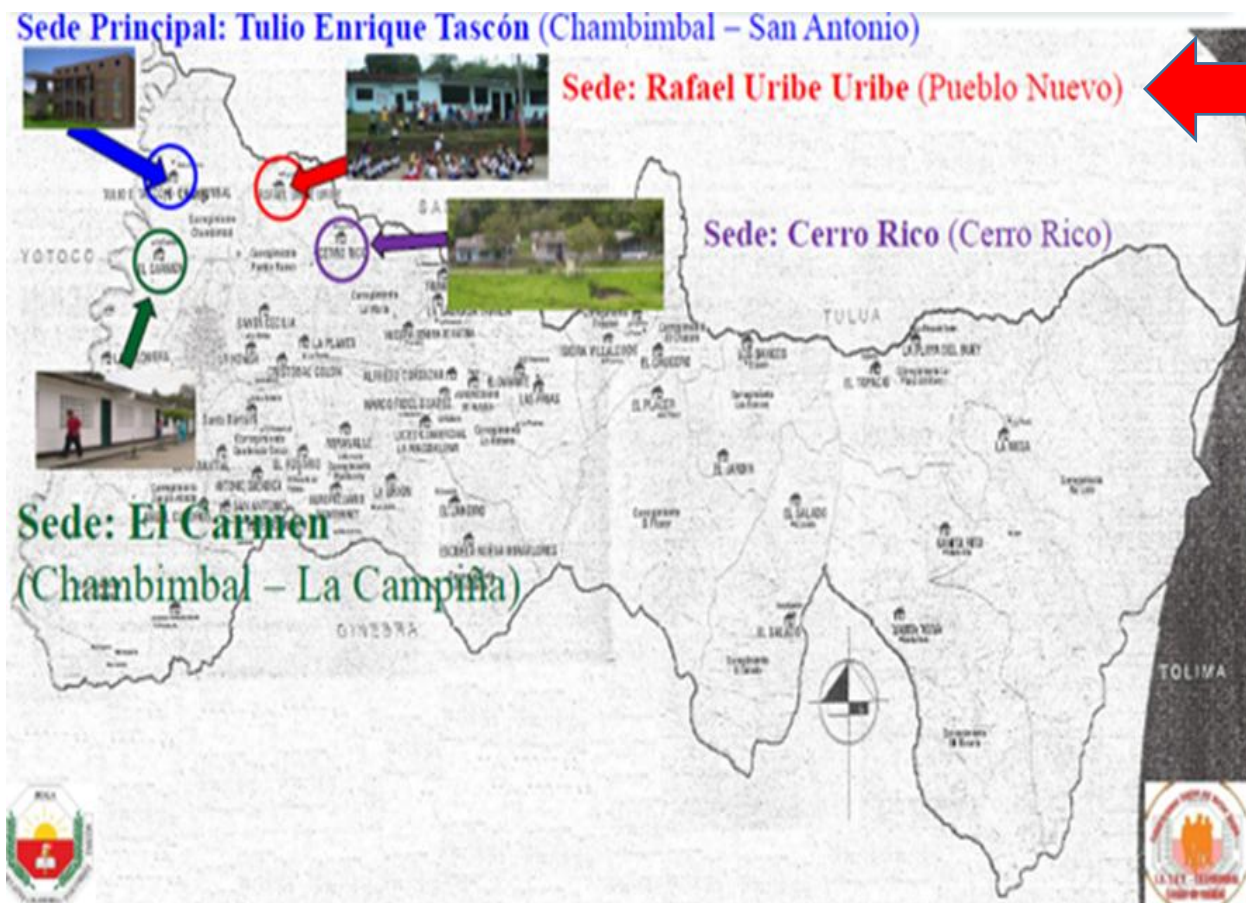
Watson, R. (1979). *Psicología Infantil*. Madrid. Gráficas: Ema

9. Anexos

Anexo 1. Ubicación Sede donde se realiza la Intervención



Universidad
del Cauca



Mapa del Municipio de Guadalajara de Buga, Sedes de la I.E. Tulio E. Tascón Chambimbal y ubicación Corregimiento de Pueblo Nuevo

Anexo 2. Modelo Consentimiento Informado



**I.E. TULIO E. TASCÓN CHAMBIMBAL SEDE RAFAEL
URIBE URIBE. GRADO PRIMERO. AÑO LECTIVO 2016**

DESCARGOS LEGALES

La Institución Educativa Tulio Enrique Tascón Chambimbal, Sede Rafael Uribe Uribe, atendiendo al ejercicio de la Patria Potestad establecido en el Código Civil Colombiano en su artículo 288, el artículo 24 del decreto 2820 de 1974 y la Ley de Infancia y Adolescencia, solicita la autorización del padre/madre de familia o acudiente de los estudiantes del Grado Primero para que aparezcan en fotos y videos con fines pedagógicos que se realizarán en las instalaciones y alrededores de la sede.

El propósito de las fotos y videos es evidenciar el Proyecto de Intervención: **“Érase una vez un espantaprobomas, estrategias didácticas para fortalecer la convivencia pacífica en el grado Primero”**. Sus fines son netamente pedagógicos, sin lucro y en ningún momento serán utilizados con fines distintos.

Autorizo Padre/Madre/Acudiente	Cédula Ciudadanía	Estudiante	Tarjeta de Identidad

Formato diseñado por la docente investigadora siguiendo las especificaciones del MEN

Anexo 3. Cuadro 35 años de Educación para la Paz



GOBIERNO	EDUCACIÓN PARA LA PAZ
BELISARIO BETANCOURT (1982-1986)	Cátedras de Educación Cívica y Social (Primaria y Bachillerato) Educación para la democracia, la Paz y la vida social (Educ. vocacional y EAD)
VIRGILIO BARCO (1986- 1990)	Paz más política que educativa Firma del Proceso con M-19 (1990)
CESAR GAVIRIA (1990-1994)	Constitución de 1991. Educación en derechos humanos, Paz y Democracia Ley General de Educación (Ley 115/94) Formación social democrática y cooperativa Decreto 1860 de 1994 Manual de Convivencia y Gobierno escolar
ERNESTO SAMPER (1994-1998)	Informe de la Misión de los sabios (Queda en el papel) Plan Decenal 1996-2005 Decreto 1122 de 1998 Cátedra de Estudios Afrocolombianos
ANDRÉS PASTRANA (1998-2002)	Calidad educativa – Concursos docentes Cursos de Tránsito y Seguridad Vial para la Convivencia Ciudadana
ALVARO URIBE (2002-2010)	Estándares Básicos de Competencias ciudadanas 2004 Proyectos transversales: Educación para la Paz y la democracia, Aprovechamiento del tiempo libre, Programa para la Educación sexual y la Construcción de Ciudadanía Plan Decenal (2006- 2016) Convivencia y democracia como desafíos
JUAN M. SANTOS (2010-2018)	Ley de Convivencia Escolar o Ley Antimatoneo (Ley 1620/ 2013) Cátedra de Paz (Ley 1732/2014; Decreto 1038/2015) “Hacer de Colombia la más Educada”

Cuadro informativo elaborado por la docente investigadora

Anexo 4. Formato Diario de Campo



I.E. TULIO ENRIQUE TASCÓN CHAMBIMBAL
SEDE RAFAEL URIBE URIBE
ÉRASE UNA VEZ UN ESPANTAPROBLEMAS, ESTRATEGIAS
DIDÁCTICAS PARA FORTALECER LA CONVIVENCIA
PACÍFICA EN LA ESCUELA



DIARIO DE CAMPO No. _____

Actividad	Fecha y Lugar	Hora:	Objetivo
<p>Observó: Gloria Inés Salcedo García</p>			

Formato diseñado por la docente investigadora, siguiendo indicaciones del seminario de Lectura y Escritura.

Anexo 5. Formato Transcripción de Conversatorios

I.E. TULIO ENRIQUE TASCÓN CHAMBIMBAL
SEDE RAFAEL URIBE URIBE



ÉRASE UNA VEZ UN ESPANTAPROBLEMAS, ESTRATEGIAS
DIDÁCTICAS PARA FORTALECER LA CONVIVENCIA
PACÍFICA EN LA ESCUELA

CONVERSATORIO ESTUDIANTES No. ____

Grabación No.

Fecha:

Preguntas semiestructuradas

Transcripción Conversatorio

Formato diseñado por la docente investigadora

Anexo 6. Formato Secuencias Didácticas



I.E. TULIO ENRIQUE TASCÓN CHAMBIMBAL

SEDE RAFAEL URIBE URIBE

ÉRASE UNA VEZ UN ESPANTAPROBLEMAS, ESTRATEGIAS
DIDÁCTICAS PARA FORTALECER LA CONVIVENCIA
PACÍFICA EN LA ESCUELA



SECUENCIA DIDÁCTICA No.

Tema:

Objetivo:

Lugar(es):

Docente:

Área:

Estándar:

Grupo de Competencia:

Tipo de Competencias:

SECUENCIA DIDÁCTICA			
NOMBRE ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	RECURSOS	DURACIÓN

Formato diseñado por la docente investigadora siguiendo indicaciones del seminario Línea

Anexo 7. Cuadro de Contradicciones frente a la Convivencia



I.E. TULIO ENRIQUE TASCÓN CHAMBIMBAL

SEDE RAFAEL URIBE URIBE

ÉRASE UNA VEZ UN ESPANTAPROBLEMAS, ESTRATEGIAS
DIDÁCTICAS PARA FORTALECER LA CONVIVENCIA
PACÍFICA EN LA ESCUELA



Universidad
del Cauca

CONTRADICCIONES DIAGNÓSTICO

Convivencia estudiantes de Primero	Contradicciones frente a la convivencia
Se lastima un animal indefenso.	Cuidando la naturaleza
Maltratando la naturaleza	Aprendiendo sobre sus problemáticas ambientales
Descuidando sus recursos	Arreglan sus problemas dialogando
Desaprovechando los recursos del medio	Evito devolver mal por mal
Agresión física I	Actúo asertivamente con autonomía
“deciden tirarse piedras a la salida”	Trabajo adecuadamente en equipo
“Hago lo que me hacen” I	Uso palabras amables
Irrespetando su autonomía	Respondo por mis actos
Conflictos en el trabajo en equipo	Soy responsable en mi grupo de trabajo
“Uso de palabras soeces” I	Practico la inclusión
“Andrea dijo groserías”	Me preocupo por trabajar rápido y bien
Evasión de responsabilidad III	Respeto las normas
Falta de responsabilidad con el trabajo en equipo	Acepto mis errores y corrijo sin enojarme
“No me quiero hacer con él”	Respeto las normas en la fila
Acabar Primero así no esté bien I	
Irrespeto a la norma III	
Intolerancia a la frustración IIII	
Irrespeto a la norma en la fila	
Agresión contenida I	

Anexo 8. Secuencia Didáctica No. 1



I.E. TULIO ENRIQUE TASCÓN CHAMBIMBAL
SEDE RAFAEL URIBE URIBE
ÉRASE UNA VEZ UN ESPANTAPROBLEMAS, ESTRATEGIAS
DIDÁCTICAS PARA FORTALECER LA CONVIVENCIA
PACÍFICA EN LA ESCUELA



Tema: Trabajo en equipo. Integración

Objetivo: Fortalecer en los estudiantes del grado Primero el trabajo en equipo mediante diferentes actividades y estrategias didácticas.

Lugar(es): Aula de 1º, Cancha del Polideportivo

Docente: Gloria Inés Salcedo García

SECUENCIA DIDÁCTICA NÚMERO 1			
NOMBRE ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	RECURSOS	DURACION
Cine foro: Video Trabajo en Equipo	Se presentará éstos breves videos, donde animales como las hormigas, los pingüinos, los cangrejos y dibujos animados presenten características del trabajo en equipo, lo cual deberá ser descubierto en el conversatorio con los estudiantes, para luego pensar en qué momentos han trabajado o pueden trabajar como equipo en el grado Primero, cuáles características tienen como equipo.	Videos: https://www.youtube.com/watch?v=mOt3YPt61oY https://www.youtube.com/watch?v=FVOG8T9qIWQ Video Beam Computador	30'
Lectura del cuento: Las herramientas	Se leerá a los estudiantes el cuento “Las herramientas”, el cual analizaremos tratando de llegar a la conclusión de que todos somos diferentes, tenemos ideas y roles distintos que hacen que el grupo se enriquezca. Se propone preparar una representación teatral para sus compañeros de sede en el marco de la celebración de amor y amistad. Retroalimentación: Consultar para qué	Lectura: Las herramientas	30'

	<p>sirve la herramienta escogida y dibujarla en el cuaderno.</p> <p>Memorizar sus libretos y explicar a sus familias lo que se va a hacer, incluyendo el mensaje de la obra.</p>		
Realización de escenografía para la representación teatral: Las herramientas	Realización de escenografía, títeres, materiales y ensayo de la dramatización del cuento.	tijeras, ega, pinturas, otros	60'
Presentación de la obra	Los estudiantes presentarán la obra teatral, y les explicarán a los demás estudiantes cuál es el mensaje de la obra, de acuerdo a lo trabajado con ellos en los anteriores momentos.	Escenografía presentación Obra teatral	15'

Grupo de Competencia: Participación y responsabilidad democrática

Tipo de Competencias: Integradoras, Emocionales.

Anexo 9. Secuencia Didáctica No. 2



I.E. TULIO ENRIQUE TASCÓN CHAMBIMBAL
SEDE RAFAEL URIBE URIBE
ÉRASE UNA VEZ UN ESPANTAPROBLEMAS, ESTRATEGIAS
DIDÁCTICAS PARA FORTALECER LA CONVIVENCIA
PACÍFICA EN LA ESCUELA



Tema: Trabajo en equipo. Confianza

Objetivo: Implementar acciones que fortalezcan confianza en sí mismos y en el grupo mediante actividades grupales y físicas.

Lugar(es): Aula de 1º, Cancha del Polideportivo

Docente: Gloria Inés Salcedo García

Área: Competencias ciudadanas

Estándar: Participo, en mi contexto cercano (con mi familia y compañeros), en la construcción de acuerdos básicos sobre normas para el logro de metas comunes y las cumpla

Grupo de Competencia: Participación y responsabilidad democrática

Tipo de Competencias: Integradoras, Emocionales, Comunicativas

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	RECURSOS	DURACIÓN
Confianza ando	Se practicará en pequeños grupos de estudiantes ejercicios y juegos tradicionales como la carretilla, las ollitas, donde tengan que confiar el manejo de sus cuerpos a sus compañeros.	Cancha	20'
Dinámica: Torre humana	En la cancha, los estudiantes formando dos grupos deberán armar una torre donde todos los miembros del equipo deben participar. Luego, se fusionarán armando una sola torre. Al finalizar la actividad se hará un	Cancha Colchonetas	30'

	<p>conversatorio con los estudiantes sobre qué tuvieron en cuenta para realizar el trabajo en equipo. ¿Cómo se sintieron, en qué fallaron, para qué les sirvió esta actividad?</p>		
<p>Celebración de Amor y amistad</p>	<p>Durante este día los estudiantes prepararán a sus compañeros de sede un cupcake, en señal de amistad y compañerismo. Para ello, deberán compartir los utensilios de cocina, alimentos y preparaciones, haciendo cadenas para poder cubrir toda la cantidad de pastelitos.</p> <p>Se invita a los padres de familia que puedan asistir.</p>	<p>Papel bond (gorritos)</p> <p>Pastelitos</p> <p>Crema para decorar</p> <p>Bolsas plásticas</p> <p>Servilletas</p> <p>Comestibles de decoración</p>	<p>30'</p>

Anexo 10. Fotos Secuencia Didáctica No. 1

Trabajo en Equipo. Integración



Actividades de integración, elaboración de material, ensayo y presentación de obra de títeres “Las Herramientas”



Anexo 11. Fotos Secuencia Didáctica No. 2



Integración . Confianza



Evidencias de actividades que permitieron desarrollar la confianza en el grupo



Anexo 12. Secuencia Didáctica No. 3



I.E. TULIO ENRIQUE TASCÓN CHAMBIMBAL
SEDE RAFAEL URIBE URIBE
ÉRASE UNA VEZ UN ESPANTAPROBLEMAS, ESTRATEGIAS
DIDÁCTICAS PARA FORTALECER LA CONVIVENCIA PACÍFICA
EN LA ESCUELA



Tema: La comunicación efectiva

Objetivo: Propiciar entre los estudiantes del grado Primero una adecuada comunicación mediante diferentes actividades y estrategias didácticas.

Lugar(es): Aula de 1º, Cancha del Polideportivo, diferentes contextos escolares

Docente: Gloria Inés Salcedo García

Área: Competencias ciudadanas, Cátedra de Paz

Estándar: Identifico y respeto las diferencias y semejanzas entre los demás y yo, y rechazo situaciones de exclusión o discriminación en mi familia, con mis amigos y amigas y en mi salón.

Grupo de Competencia: Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias

Tipo de Competencias: Comunicativas, Integradoras, Emocionales.

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	RECURSOS	DURACIÓN
Cadena de transmisiones	Se les pedirá a tres estudiantes que salgan del salón, los demás estarán en círculo dentro de él y se les planteará una situación sencilla donde se visualicen problemas de comunicación. Se le pedirá a uno de los niños que está afuera que ingrese al salón y uno de los niños del círculo le contará la situación, los demás deberán permanecer callados. El recién enterado deberá contarle la situación al segundo y este al tercero. Al final analizaremos lo que pasó con el mensaje y si el primer mensaje llegó al último niño con la misma información, cómo se sintieron los que	Salón de clases	30'

	contaron, los que estaban afuera y los que debían permanecer en silencio.		
El dibujo misterioso	Se les pedirá a los estudiantes que en la hoja hagan un dibujo de acuerdo a las indicaciones que se les dé. Para esto deberán estar separados y de espaldas a sus compañeros para que no haya copias, luego cada uno expondrá brevemente el dibujo que hizo y los demás deberán escuchar, al final se expondrá el dibujo del cual se dieron las instrucciones con el fin de que se llegue a concluir que: todos tenemos ideas diferentes, existen formas diferentes de comunicarnos, cada opinión es importante, cada uno interpreta de manera diferente lo que escucha.	Hojas de block Dibujos de los estudiantes Dibujo misterioso	30'
El teléfono roto	Ubicados en círculo en la cancha se pasará, al oído, un mensaje en cadena a cada uno de los estudiantes, sin repetirlo. El último estudiante deberá decir en voz alta el mensaje que recibió de sus compañeros, se preguntará si el mensaje es el mismo que pasó por algunos de ellos, porque se dio o no el mismo mensaje, cuáles fueron las fallas, qué habría que mejorar. Teniendo en cuenta estas recomendaciones se pasará un nuevo mensaje con el fin de que los estudiantes corrijan las falencias que se tuvieron en la primera experiencia.	Cancha	20'
Nos comunicamos, nos entendemos	En el salón de clases se leerán algunas fichas con conflictos, se les pedirá que lo representen y a través del diálogo trataremos de solucionarlos. Por ejemplo: 1. Pedro y Pablo no quieren jugar con Juana porque ella es muy brusca. 2. Amanda compra un helado, pero le dan de un sabor que ella no pidió. 3. Sara quiere jugar a las muñecas y Lina a la cocina. 4. Martín no fue a clase y Tito no le quiere dar copia. 5. Karen quería jugar y le pegó	Fichas de conflictos	30'

	sin culpa a Juan y él se enojó, otros. ¿Qué pueden hacer? ¿Por qué lo harías? ¿Qué sería lo mejor?		
Cuento Grupal Oral	En grupo se construirá un cuento que debe contar con todos sus momentos (Inicio, nudo y desenlace) y elementos (personajes, lugares, tiempo) cada uno deberá seguir el hilo de lo que los anteriores han dicho. Luego escucharemos la grabación con el propósito de saber si hubo errores, en qué momentos, por qué eso sucedió, cómo se puede corregir.	Grabación	30'
Escuchando ando	Mediante un juego de formación de grupos se ubicará a los estudiantes en parejas y se les pedirá que conversen sobre sus nombres, sus gustos, sus familias, etc. Se les dará tres minutos para que se comuniquen. Luego cada uno presentará a su compañero y hablará de las cosas que el otro le contó. Se le preguntará a cada uno si lo que dijo su compañero es cierto. Cuando todos terminen preguntaré como se sintieron, si fueron escuchados, qué fue lo que más les gustó de la actividad, qué no les gustó, que podría corregirse.	Juego: Ser flaco	30'
Composición grupal	Por turnos cada estudiante pasará a la Mesa de la Paz donde se encuentra ubicada una cartulina sobre la cual se hará un dibujo grupal, al terminar cada estudiante explicará lo que dibujó y por qué lo hizo. En grupo y atendiendo las diferentes opiniones, le daremos un nombre a la composición.	Mesa de Paz Cartulina Témperas Pinceles	30'

Evaluación formativa: Para la evaluación de esta secuencia se tendrá en cuenta la participación de los estudiantes en cada una de las actividades, la aplicación de normas para una adecuada comunicación (uso de modales, respeto por la opinión de los demás, pedir la palabra, escuchar activamente, pensar antes de hablar)

Anexo 13. Fotos Secuencia Didáctica No. 3



Comunicación Efectiva



Fotos que evidencian las actividades realizadas para fortalecer la comunicación en el grado primero



Anexo 14. Secuencia Didáctica No. 4



I.E. TULIO ENRIQUE TASCÓN CHAMBIMBAL
SEDE RAFAEL URIBE URIBE
ÉRASE UNA VEZ UN ESPANTAPROBLEMAS, ESTRATEGIAS
DIDÁCTICAS PARA FORTALECER LA CONVIVENCIA PACÍFICA
EN LA ESCUELA



Tema: Resolución de Conflictos

Objetivo: Propiciar a los estudiantes del grado Primero algunas herramientas para la resolución pacífica de conflictos

Lugar(es): Aula de 1º, Cancha del Polideportivo

Docente: Gloria Inés Salcedo García

Área: Competencias Ciudadanas- Cátedra de Paz

Estándares: Conozco y uso estrategias sencillas de resolución pacífica de conflictos

Grupo de Competencia: Convivencia y Paz

Tipo de Competencias: Integradoras, Emocionales, Comunicativas, Cognitivas

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	RECURSOS	DURACIÓN
Juego de roles	En grupos de cuatro estudiantes, representarán una escena donde se presente un conflicto familiar, laboral, escolar y de vecindad y como lo resolverían.	Cancha Salón de clases	40
Endulzando ando	Cada estudiante recibe y entrega un dulce a uno de sus compañeros y le dice porque se merece ese dulce. En este momento los estudiantes escogerán palabras amigables y sinceras sobre alguno de sus compañeros.	Dulces	20'
Cuento: Sasha	A través de la lectura los niños darán cuenta de que todos tenemos momentos		

quiere salir a recreo	de frustración, y que necesitamos desahogarnos, pero enojarnos o llorar no es una forma adecuada de hacerlo. Cada uno hablará de casos en los que se ha sentido muy enojado o frustrado y como lo ha manifestado, además darán recomendaciones de acciones adecuadas para llevar a cabo cuando estén enojados.	Cuento	20'
Mesa de trabajo en equipo	<p>Se plantea a los estudiantes realizar entre todos, un espacio en el salón donde puedan resolver sus problemas de útiles, aportando implementos escolares como borradores, sacapuntas, lápices, colores, entre otros que les servirán a todos cuando los necesiten, devolviendo los útiles al finalizar las clases. Además, cada uno tendrá que ocuparse de la mesa de compartir para revisar de que esta esté dispuesta para cada día</p> <p>Retroalimentación: Preguntar a sus familiares y amigos de qué forma se calman cuando están enojados.</p>	Útiles escolares	Permanente

Evaluación formativa: Para la evaluación de esta secuencia se tendrá en cuenta la participación de los estudiantes en cada una de las actividades, la apropiación de estrategias para resolver sus conflictos a través de la aplicación en la vida escolar y familiar.

Anexo 15. Fotos Secuencia Didáctica No. 4**Resolución de Conflictos**Universidad
del Cauca**Evidencias de los estudiantes reconociendo y usando herramientas para resolver conflictos**

Anexo 16. Secuencia Didáctica No. 5



I.E. TULIO ENRIQUE TASCÓN CHAMBIMBAL
SEDE RAFAEL URIBE URIBE
ÉRASE UNA VEZ UN ESPANTAPROBLEMAS, ESTRATEGIAS
DIDÁCTICAS PARA FORTALECER LA CONVIVENCIA PACÍFICA
EN LA ESCUELA



Tema: Familia y escuela para convivir en paz

Objetivo: Propiciar a los padres de familia y estudiantes del grado Primero espacios para compartir y agradecer por lo que la vida nos regala

Lugar(es): Aula de 1º, Cancha del Polideportivo

Fecha: noviembre 4 al 25 de 2016

Docente: Gloria Inés Salcedo García

Área: Competencias ciudadanas, Cátedra de Estudios Afrocolombianos

Estándares: participo en la construcción de normas para la convivencia en los grupos sociales y políticos a los que pertenezco (familia, colegio, barrio...)

Grupo de Competencia: Desarrollo compromisos personales y sociales

Tipo de Competencias: Integradoras, Emocionales, Comunicativas.

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	RECURSOS	DURACIÓN
Escuela para padres e hijos	En este primer encuentro estarán tanto padres como hijos para reconocer mediante un video, la necesidad de acercar la escuela y la familia en la búsqueda de una convivencia escolar asertiva.	Reflexión: “Los límites de los padres”	40’
Escuela para padres. Expresando emociones	Durante la escuela de padres, los acudientes recibirán una serie de reflexiones que les ayudarán a elevar su autoestima (Poema Desiderata), a reconocer su labor (Efecto mariposa), y a expresar sentimientos (Dinámica	Padres y madres de familia Video beam Reflexiones dulces	60’

	Endulzando, ando)		
Agradeciendo ando	<p>En reunión de padres e hijos se dará gracias por la labor realizada durante el año lectivo que finaliza, a través de un pequeño compartir como símbolo del amor y la unión que debe prevalecer en cada familia.</p> <p>Será la oportunidad de los padres de expresar a sus hijos y los compañeros de éstos sentimientos de amistad adquiridos durante el año escolar.</p>	<p>Padres y madres de familia</p> <p>Estudiantes</p>	60'

Anexo 17. Fotos Secuencia Didáctica No. 5



Familia y escuela para convivir en paz



Diferentes momentos de trabajo de la secuencia didáctica con los padres de familia



Anexo 18. Secuencia Didáctica No. 6



I.E. TULIO ENRIQUE TASCÓN CHAMBIMBAL
SEDE RAFAEL URIBE URIBE
ÉRASE UNA VEZ UN ESPANTAPROBLEMAS, ESTRATEGIAS
DIDÁCTICAS PARA FORTALECER LA CONVIVENCIA
PACÍFICA EN LA ESCUELA



Tema: Aplicando lo aprendido, ando

Objetivo: Aplicar las estrategias aprendidas en diferentes actividades académicas.

Lugar(es): Aula de 2º, Cancha del Polideportivo

Fecha: febrero 6 al 10

Docente: Gloria Inés Salcedo García

Área: Competencias Ciudadanas

Estándares: participo en la construcción de normas para la convivencia en los grupos sociales y políticos a los que pertenezco (familia, colegio, barrio...)

Grupo de Competencia: Desarrollo compromisos personales y sociales

Tipo de Competencias: Integradoras, Emocionales, Comunicativas

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	RECURSOS	DURACIÓN
Tuga, la tortuga	Después de hacer la lectura de Tuga la tortuga con su respectiva comprensión y dramatización, los estudiantes identificarán en el salón lugares para calmarse antes de tomar decisiones que los perjudiquen o perjudiquen a los demás. Se presentarán las nuevas herramientas de las que dispone la mesa de la paz para su uso.	Lectura, Tuga la tortuga Mesa de la Paz Rompecabezas, reloj de arena, hojas y colores	30'
Cocinando juntos	La clase de ciencias naturales se realizará en la cocina utilizando frutas para convertirlas en jugo (sólidos a líquidos) y hacer helados (líquidos a sólidos), se tendrá en cuenta la	Frutas (banano) Leche Azúcar	45'

	participación, la responsabilidad, el orden y el trabajo en equipo	Agua Licuadora Vasos para helados refrigerador	
Juego libre	Se brindará diferentes espacios a los estudiantes para que apliquen las estrategias empleadas mediante el trabajo libre y grupal	Salón de clases	30'
Empijamada	Como despedida de la secuencia se hará una Empijamada de integración donde los estudiantes podrán dar rienda suelta a su imaginación a partir de actividades dirigidas (momento de cuentos de terror, guerra de almohadas, juego: verdad o reto, película)	Colchonetas Cobijas Almohadas cuentos	5 horas
El pastorcito y las ovejas	Se leerá el cuento y se crearán, con materiales del medio, nuevas herramientas para autocalmarse.	Cuento Pluma piedras	40'

Como actividad ambiental se aprovecha el apoyo de los miembros de Bugaseo, se sembrarán unos árboles en la escuela los cuales deberán ser atendidos por todos los niños en diferentes turnos, los estudiantes del grado segundo serán los primeros responsables de regarlos diariamente en la mañana.

Anexo 19. Fotos Secuencia Didáctica No. 6



Aplicando lo aprendido, ando



Autorregulación



Empatía



Generación creativa de opciones



Escucha activa

Anexo 20. Diario de Campo- Fase Observación



I.E. TULIO ENRIQUE TASCÓN CHAMBIMBAL
SEDE RAFAEL URIBE URIBE

FASE UNA VEZ UN ESPANTAPROBLEMAS, ESTRATEGIAS
DIDÁCTICAS PARA FORTALECER LA
CONVIVENCIA PACÍFICA EN LA ESCUELA
DIARIO DE CAMPO No. 23



Universidad
del Cauca

OBSERVACIONES VARIAS

Al llegar a clases, Yerson, un estudiante del grado Cuarto informa que Jentner le dio un calvazo y que él no le estaba haciendo nada, al preguntarle a Jentner, este argumenta que lo hizo porque “Yerson siempre me da calvazos en casa cuando estoy quieto”.

Cuando la tía de Andrea vino a dejarle alguna razón, ésta en su modo dificultoso de hablar, propio de una persona discapacitada y sin estudio, pronuncia palabras difíciles de entender para quienes no convivimos con ella. Jentner se burla

Jean Poll viene y coloca la queja, lo cual denota cierto grado de respeto de este ante las personas con discapacidad, ya que ha demostrado las mismas actitudes con Brahyan, su compañero.

Enero 31 de 2017.

Ingresa una nueva estudiante al grupo, Liceth Dayana, se hace la presentación. Más adelante cuando estábamos hablando de buen trato, la niña comenta que su padrastro para calmarla por haberle gritado a su mamá la metió en una tina y la hizo ahogar, y cuando la sacó la hizo golpear causándole un hematoma en la cadera. Algunos estudiantes le dicen que lo debe demandar por maltratarla así.

Febrero 10 de 2017:

Durante el descanso, Erick se me acerca para decirme que Ellyn le pegó, y que él no le había hecho nada. Mando a buscar a Ellyn y acepta que lo hizo porque Erick el día antes le había dicho un apodo cuando pasó por su casa. Ambos se disculpan y prometen no volver a hacerlo.

Febrero 12 de 2017

Salón de informática: En clase de informática José Jair y Luis Santiago se pelean por el mismo asiento, por lo cual hago que otra estudiante se ubique allí. Buscan otra silla y nuevamente discuten por ella, amenazándose con golpearse, les pregunto si creen que esta es la mejor solución y les pido que piensen en una de las estrategias que hemos aprendido en las clases Víctor dice “como Tuga la tortuga” o “como Hada la gata calmada” dice Erick. José Jair y Luis Santiago me miran y se sonríen, luego se miran entre ellos y cada uno se ubica en una silla diferente, pero en la misma mesa, continuó la clase y en el transcurso de la misma los puedo ver intercambiando ideas y sonrisas.

Al final, doy tiempo a los niños que van terminando para que jueguen en el computador y éstos dos estudiantes se me acercan y dicen que si pueden jugar y que ya se habían disculpado y ya habían terminado. Les permito hacerlo y se hacen juntos a jugar.

Anexo 21. Lista de Códigos



Los siguientes códigos pertenecen a la información que se dará a conocer en los relatos:

ESTUDIANTES	FORMATOS
ARANGO GUAZAQUILLO ISABELLA (EF1)	SD: SECUENCIA DIDÁCTICA
CAICEDO BECERRA ANDREA LIZETH (EF2)	DC: DIARIO DE CAMPO
DOMINGUEZ ROJAS YEFREY (EM3)	SP: SALÓN DE PRIMERO
GARCIA REYES JENTNER IVAN (EM4)	SS: SALONES
HERNANDEZ CASTAÑO NICOL SARAI (EF5)	ST: SALÓN DE TRANSICIÓN
HERNANDEZ VALVERDE JOSE JAIR (EM6)	CC: CORREDORES
MUÑOZ CAIZA BRAHYAN EDUARDO (EM7)	CP: CANCHA POLIDEPORTIVO
OSORIO NARVAEZ JEAN POLL (EM8)	R: RELATO
PALACIOS HERNANDEZ MAHICOL ESTEBAN (EM9)	TE: TODOS LOS ESTUDIANTES
POPAYAN RON LUIS SANTIAGO (EM10)	SYP: SALÓN Y PASILLO
ROJAS IZQUIERDO ERICK SANTIAGO (EM11)	AE: ALGUNOS ESTUDIANTES
ROJAS TONUSCO VICTOR ALFONSO (EM12)	AC: ACUDIENTE
RON PEREGUEZA YORFAN ESTYBEN (EM13)	S2: SALÓN DE SEGUNDO
SOTO BARBOSA ELLYN TALIANA (EF14)	TA: TODOS LOS ACUDIENTES
SOTO BARBOSA KEMY YAJAIRA (EF15)	EM: ESTUDIANTE MASCULINO
TOLOZA RIASCOS ESTEFANY (EF16)	EF: ESTUDIANTE FEMENINA
HERNÁNDEZ EDIER YAMPIER (EMN1)	EMN: ESTUDIANTE MASCULINO NUEVO
RESTREPO MONTOYA LIZETH DAYANA (EFN2)	EFN: ESTUDIANTE FEMENINA NUEVA
PIMENTEL CERON STEBAN (EMN3)	SI: SALÓN DE INFORMÁTICA
AGUIRRE RON NICOL ESTEFANY (EFN4)	TC3: TRANSCRIPCIÓN CONVERSATORIO 3
HERNÁNDEZ ROJAS MILLER ANDRÉS (EMN5)	S3: SALÓN DE TERCERO
	S5: SALÓN DE QUINTO
	CAP.: CAPILLA
	AC1: ACUDIENTE EM9
	AC2: ACUDIENTE EMN D.: DIAGNÓSTICO

Anexo 22. Codificación Abierta



I.E. TULIO ENRIQUE TASCÓN CHAMBIMBAL
SEDE RAFAEL URIBE URIBE
ÉRASE UNA VEZ UN ESPANTAPROBLEMAS, ESTRATEGIAS
DIDÁCTICAS PARA FORTALECER LA CONVIVENCIA PACÍFICA
EN LA ESCUELA



RELATOS	CODIFICACIÓN
Nos gusta tener amigos	(SD1. DC1.SP.TE. R1)
Toleramos para poder seguir jugando	(SD1. DC1.SP.TE. R2)
Somos como las herramientas	(SD1. DC1. SP. EM13.R3)
“como cuando todos hacemos una cartelera”	(SD1. DC1. SP. EM11. R4)
"hagamos una presentación"	(SD1. DC1.SP.EF2. R5)
"hagamos máscaras o títeres para que no nos de pena"	(SD1. DC1. SP. EF14. R6)
Compitiendo por el primer lugar	(SD1. DC2. SP. EM9. EM11.R1)
“Que se lo den a ... que lo escogió primero”	(SD1. DC2. SP. EF5. EM8. R2)
“Entonces yo escojo otro”	(SD1. DC2. SP. EM11.R3)
Quiero participar	(SD1. DC2.SP.TE. R4)
Produciendo ideas para trabajar en equipo	(SD1. DC2. SP. AE. R5)
Todos ponemos en el grupo	(SD1. DC2.SP.R6)
Sintiendo emoción y nervios por el trabajo hecho.	(SD1.DC3.ST.EM3, EM7, EF15.R1)
Callando para no quedar mal en el grupo	(SD1. DC3.ST.TE. R2)
Enfrentándonos al público	(SD1.DC3.ST.R3)
satisfacción por el trabajo hecho	(SD1.DC3.ST.TE. R4)
“hagamos la obra para toda la escuela”	(SD1. DC3.ST.E9. R5)
“pero hay que ensayar más”	(SD1. DC3.ST.EF5.R6)
	RELATOS SD1: 18
“pobrecito el mochito”	(SD2. DC4. SP. R1)
“¿por qué él se volvió malo?”	(SD2. DC4. SP. R2)
“En el trabajo en equipo todos hacen algo distinto y bueno”	(SD2. DC4. SP.EM8, EF14. R3)

Me muestro ante mi grupo.

(SD2. DC4.CP.TE. R4)

Jugando somos iguales

(SD2. DC4.CP.R5)

Nos arreglamos rápido para seguir jugando

(SD2. DC4.CP.R6)

Nos agrupamos mejor.

(SD2. DC4.CP.R7)

Buscamos cómo participar

(SD2.DC5.CP. EF2, EF15.R1)

Anexo 23. Codificación axial



Universidad
del Cauca

137.	Cumplimos de la disculpación	(DC23. SP. EM7. R2)
138.	“él se está burlando”	(DC23. SP. EM8. R3)
139.	Nadie nos puede tratar mal	(DC23. SP. EFN2. R4)
140.	“E. me dice apodos cuando pasa por mi casa”	(DC23. SP. EM11, EF14. R5)
141.	se quieren sentar junto a la compañera	(DC23. SI. EM11, EM6. R6)
142.	ayudo a mis compañeros a ser amigos	(DC23. SI. EM11, EM6. R7)
143.	pensamos que nos iban a castigar	(DC23. SI. EM11, EM6. R8)
144.	“No quiero corregir”	(DC23. SI. EF1. R9)
145.	“Juguemos al que le gane”	(DC23. SI. EF1, EF5. R10)
146.	“no enojarme si me toca volverlo a hacer”	(DC23. SP. EM9. R11)
147.	“no hablar cuando no me toca”	(DC23. SP. EM11. R12)
148.	“ser mejor amiga”	(DC23. SP. EF14. R13)
149.	“no pelear con nadie”	(DC23. SP. EM8. R14)
150.	Cumplimos lo acordado	(DC23. SP. ME. R15)
151.	Nos esforzaremos más por mejorar	(DC23. SP. EM11, EMN1. R16)
152.	“me estoy calmando para seguir”.	(DC23. SP. EM9. R17)
153.	“ya lo pude hacer bien”	(DC23. SP. EM9. R18)
154.	Me enojo para que no me digan nada	(DC23. SP. EFN4. R19)
155.	Hago murlotes y pongo apodos	(DC23. SP. EFN4. R20)
156.	“No somos amigas ni nada”	(DC23. SP. EFN4. AC. R21)
157.	Debo dejar que mis compañeros también participen	(DC23. SP. EMN1. R22)
158.	J... me dijo “bobo”	(DC23. SP. EM6, EMN1. R23)
159.	Pido silencio sin hablar.	(DC23. SP. EF5. R24)
		RELATOS DC23: 24
160.	“Me ayudan a quitarme mi mal	(DC24. SI. EM9. R1)

añol (Colombia)

Ejemplo de Codificación axial realizado por la Docente investigadora

Anexo 24. Codificación Selectiva

I.E. TULIO ENRIQUE TASCÓN CHAMBIMBAL

SEDE RAFAEL URIBE

ÉRASE UNA VEZ UN ESPANTAPROBLEMAS, ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA FORTALECER LA CONVIVENCIA PACÍFICA EN LA ESCUELA



<p>NOS GUSTA GANAR</p> <p>1. Competiendo por el primer lugar (SD1. DC2. SP. EM9. EM11.R1)</p> <p>2. Tratando de hacer el mejor dibujo (SD3. DC7. SP. R2)</p> <p>3. "M. le copió a la profe". (SD3. DC7. SP. EM10. R4)</p> <p>4. se quieren sentar junto a la compañera (DC23. SI. EM11, EM6. R6)</p>	<p>POR QUÉ PELEAMOS</p> <p>1. ¿por qué peleamos en Pueblo Nuevo? (SD3. DC10.SP.TE. R1)</p> <p>2. Representamos la intolerancia familiar (SD3. DC10. SP. EF1, EM4, EF5, EM7.R5)</p> <p>3. Representamos la competencia por un juguete (SD3. DC10. SP. G16.EF2, EF14, EF15, EF16.R6)</p> <p>4. representando la intolerancia en el juego sin aceptar disculpas (SD3. DC10.SP.G18.EM3, EM6, EM8, EM11. R7)</p> <p>5. En el cuento también pelean (SD3.DC11.SP.EM9.R. J... me dijo "bobo" (DC23. SP. EM6, EMN1. R23)</p> <p>6. "no irrespetar a los compañeros" (DC24. SI. EM9. R15)</p> <p>7. "No jugar brusco" (DC24. SI. EM8. R16)</p> <p>8. "no decirles groserias a los compañeros" (DC24. SI. EM11. R17)</p> <p>9. "Respetar las matas" (DC24. SI. AE. R19)</p> <p>10. "No pelear para que me den" (DC24. SI. EF5. R31)</p> <p>11. "sin culpa lo arañé" (DC24. SI. EM6. R32)</p>	<p>CUANDO ESTOY ENOJADO</p> <p>1. "yo no hablo cuando estoy enojado" (SD6. DC19. SP. EM13. R1)</p> <p>2. "yo me siento en un rincón a alegrar" (SD6. DC19. SP. EM9. R2)</p> <p>3. "yo grito" (SD6. DC19. SP. EM11.R3)</p> <p>CUANDO NO ESTOY EN LA ESCUELA</p> <p>1. "En las tardes entramos a la escuela por debajo de la puerta" (DC24. SI.AE. R25)</p> <p>2. "En casa los ponen a pelear" (DC27. SP. AC2. R9)</p> <p>3. "mi hermana me hizo pegarle a un niño" (DC27. SP. EM9. R10)</p> <p>4. "M. habla, pero al hermano le toca defenderlo" (DC27. SP. AC1. R11)</p> <p>5. "Respetar las matas" (DC24. SI. AE. R19)</p> <p>6. "JP desnucó una torcacita de una pedrada" (DC24. SI. EM8. R20)</p>
<p>POR QUÉ ME CASTIGAN</p> <p>1. Lo que pasa si peleamos (SD3. DC11.SP.EM3.R6)</p> <p>2. pensamos que nos iban a castigar (DC23. SI. EM11, EM6. R8)</p> <p>3. "me castiga porque no hago caso" (DC25. SP. EM10. R21)</p>		
<p>CUMPLO NORMAS</p> <p>1. Incumpliendo lo acordado (SD2.DC6.SS.AE. R3)</p>		

Universidad del Cauca

CODIFICACIONES SELECTIVAS

<p>POR QUÉ PELEAMOS 27</p> <p>NOS GUSTA GANAR 4</p> <p>TRAEMOS LOS PROBLEMAS DE CASA 11</p> <p>CUANDO NO ESTOY EN LA ESCUELA 7</p> <p>POR QUÉ ME CASTIGAN 3</p> <p>ASÍ ME CASTIGAN 7</p> <p>¿POR QUÉ ME ENOJO? 3</p> <p>DEBO SEGUIR MEJORANDO 3</p> <p>CUANDO ESTOY ENOJADO 3</p> <p>HACEMOS MURLOTES 3</p> <p>¿POR QUÉ PELEAMOS?</p> <p>TOTAL: 76 RELATOS</p>	<p>ASÍ ARREGLAMOS LOS PROBLEMAS 28</p> <p>ME ESFORCÉ 1</p> <p>COMO ME CALMO 11</p> <p>EN QUÉ HE MEJORADO 5</p> <p>AYUDO A LOS DEMÁS 7</p> <p>CUMPLO NORMAS 2</p> <p>HABLEMOS 24</p> <p>ASÍ ARREGLAMOS LOS PROBLEMAS</p> <p>TOTAL: 78 RELATOS</p>	<p>SOMOS AMIGOS 28</p> <p>MOSTREMOS LO QUE HICIMOS 6</p> <p>SOMOS UN EQUIPO 15</p> <p>ESCUELA Y FAMILIA SE AYUDAN 14</p> <p>LO QUE ME GUSTA O HACE FELIZ 4</p> <p>EL JUEGO NOS SIRVE 15</p> <p>SOMOS UN EQUIPO</p> <p>TOTAL: 83 RELATOS</p>
<p>TOTAL RELATOS: 237</p>		

Ejemplo de Codificación selectiva realizado por la Docente investigadora

Anexo 25. Diagrama de Interpretación de Categorías y Subcategorías

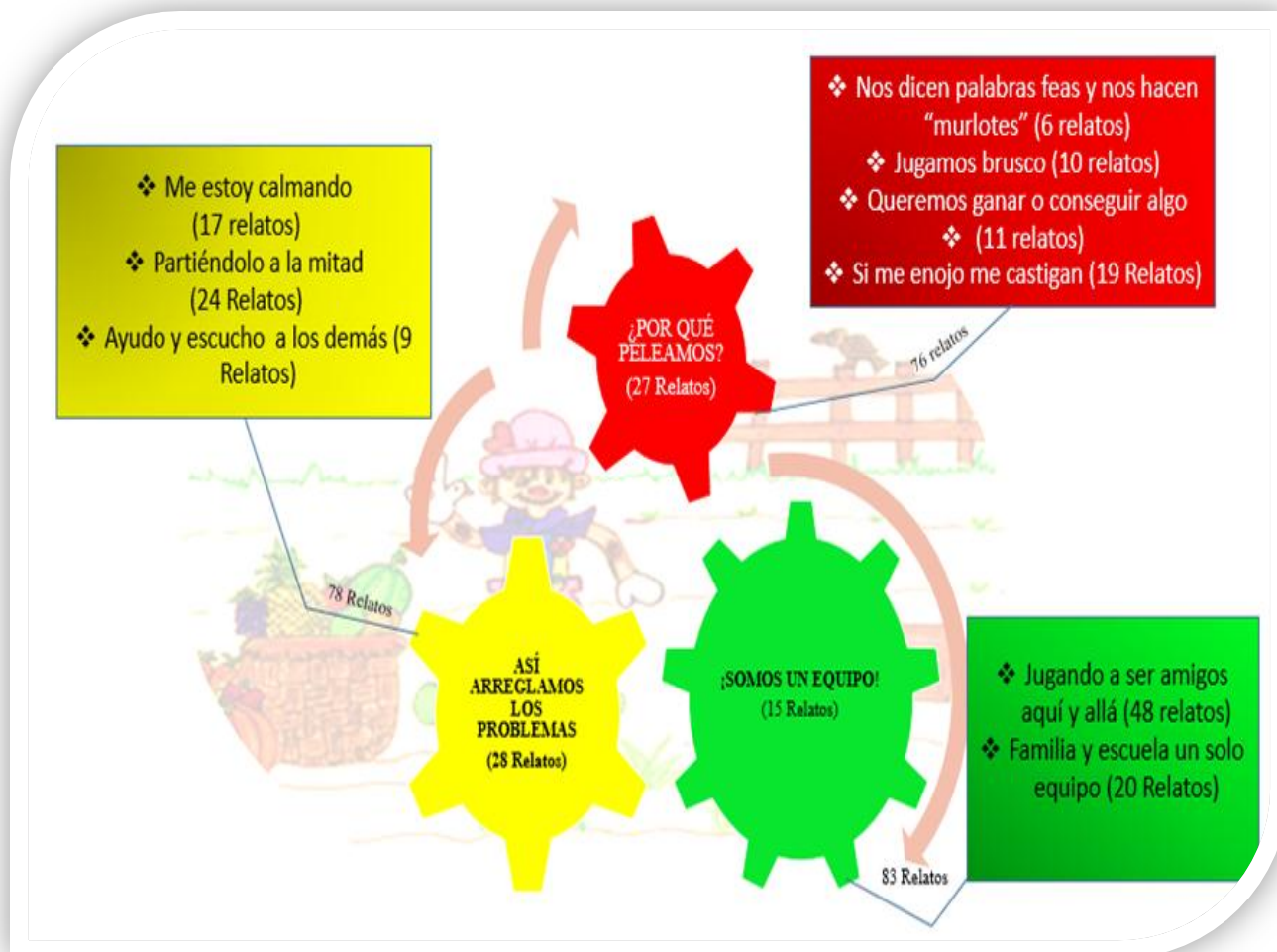


Diagrama diseñado por la Docente investigadora

Anexo 26. Diagrama Interpretación de Sentido

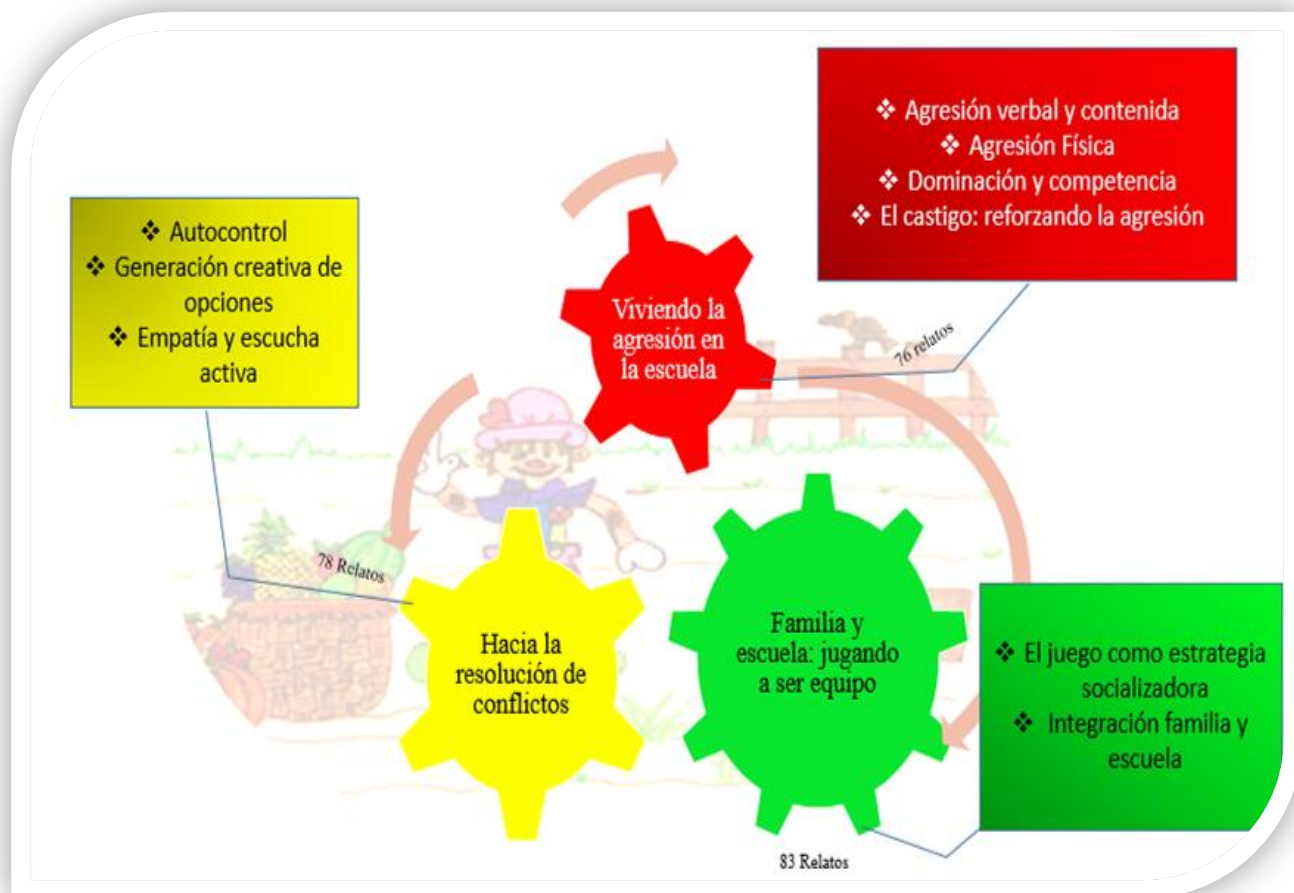


Diagrama diseñado por la Docente investigadora

Anexo 27. Evidencias Socialización del Proyecto a la Comunidad Educativa



**Directivos, Unicauca,
Representantes de Padres y Estudiantes**

Padres, madres y estudiantes grado Primero



Consejo Académico de la Institución

Exposición Comunidad Bugueña



Vicerrector Académico Unicauca

Foro Educativo Municipal 2017



Anexo 28. Fichas de Conflictos



Pilar y Adriana molestan y se burlan de una compañera de otro grado porque es gordita. Marcela sabe de esta situación.	Lucía siente mucho cariño por su compañero Miguel, Liliana sabe eso y cuando se enoja con ella amenaza con contarle a todos.	La profesora ha salido de clases y dos niños empiezan a discutir y salen peleando a golpes. Todos los demás están viendo.	Martina tiene piojos y Carolina no quiere jugar con ella pero no le dice por qué, sin embargo si se lo cuenta a otras dos compañeras.	Sebastián empuja a sus compañeros en la fila, haciendo caer a una de sus compañeras.
Pedro y Pablo no quieren jugar con Juana porque ella es muy brusca.	Amanda compra un helado pero le dan de un sabor que ella no pidió.	Sara quiere jugar a las muñecas y Lina a la cocina.	Martín no fue a clase y Tito no le quiere dar copia.	Karen quería jugar y le pegó sin culpa a Juan y él se enojó.
Mariana estaba jugando con su primita y esta se cayó, la mamá pensó que ella la había tumbado y la regañó. Su hermano vio todo lo que sucedió.	Carlos se encuentra un lápiz nuevo, ahora tendrá dos, aunque el suyo está pequeño. En el salón ve que su compañera no tiene lápiz, por lo cual no empieza a trabajar.	Andrés y Fernando van a jugar lotería, se acerca Sofía y les pregunta si puede jugar.	Lisa rayó la pared del baño, al ser descubierta corrió a decirle a la profesora que le iban a contar mentiras de ella.	A Felipe un compañerito suyo en la tienda le dio más dinero de vuelta, al terminar el descanso, ve como el niño está angustiado porque le falta plata de las cuentas.

Fichas con ejemplos propios y ajenos de diferentes conflictos presentados dentro y fuera del aula para ser leídos, representados y resueltos por los estudiantes. Creados y compilados por la docente investigadora.

Anexo 29. Fotografías. El Juego y la Convivencia Pacífica



Anexo 30. Fotografías

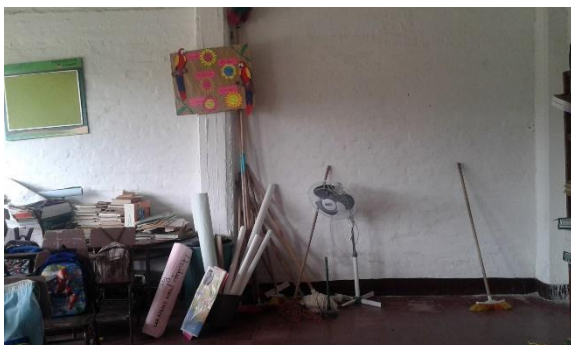
Formando Familias Emocionalmente Expertas



Anexo 31. Fotografías



Adecuación de Ambientes Escolares



Limpieza del salón e instalación de las Mesas de Compartir y de la Paz



Anexo 32. Fotografías



Evidencias Trabajo Colaborativo en el aula



Evidencias del trabajo colaborativo en clase



Anexo 33. Fotografías



Evidencias Trabajo en Equipo en las diferentes áreas de aprendizaje



Anexo 34. Pendón utilizado en las socializaciones de la Intervención

